12+

ВЕСТНИК

ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 2 / 2020

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 2 / 2020

Электронный научный журнал

Пермь
ПГГПУ
2020

ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2308-717X (Online)
ISSN 2308-7218 (Print)
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
ОСНОВАН В 2013 г.
Выходит 2 раза в год

Серия № 1. **Психологические и педагогические науки** ВЫПУСК 2 / 2020
Учредитель – ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Издатель – ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2 / 2020: электрон. науч. журн. [Электронный ресурс] / ред. кол.: Л.А. Косолапова (зам. отв. ред. сер.), Н.А. Гангнус (отв. секретарь сер.), Е.К. Гитман, А.И. Санникова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2020. – 160 с. – 2 Mb.

Второй выпуск «Вестника ПГГПУ» (серия «Психологические и педагогические науки») включает шесть разделов. *Первы*й раздел традиционно посвящен анализу результатов исследований научной педагогической школы; включает статьи представителей формирующейся научной школы И.Г. Долининой «Профессиональная педагогика и образование общества устойчивого развития». Во *второй* раздел «Педагогика в меняющемся мире» включены статьи, в которых предпринята попытка осмыслить тенденции развития образования и педагогики. В *третий* раздел включены материалы, в которых исследуются различные аспекты процесса воспитания, разворачивающегося в условиях как средней, так и высшей школы. *Четвертый* раздел посвящен актуальным проблемам в области теории и методики профессионального образования (подготовки педагогов в системе среднего профессионального образования, военных). *Пятый и шестой* разделы отражают результаты исследований по проблемам тьюторского сопровождения в образовании и дополнительного образования детей.

Издание адресовано ученым – специалистам в области педагогики, аспирантам, студентам, работникам образования.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ:
Е.А. СИЛИНА – канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ (отв. ред.)
Л.А. КОСОЛАПОВА – д-р пед. наук, проф., заведующий кафедрой педагогики ПГНИУ (зам. отв. ред.)
Л.Л. БАЛАНДИНА – канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ (отв. секретарь)
Н.А. ГАНГНУС – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ (отв. секретарь)
РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:
Л.А. КОСОЛАПОВА – д-р пед. наук, проф., заведующий кафедрой педагогики ПГНИУ
Н.А. ГАНГНУС – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ
Е.К. ГИТМАН – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ
А.И. САННИКОВА – д-р пед. наук, проф. кафедры социальной педагогики ПГГПУ

Электронный журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС77-54747 от 17.07.2013 г.
Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), договор № 270-04/2014 от 28.04.2014 г.

Журнал зарегистрирован как сериальное сетевое издание в международном регистрационном каталоге (ISSN International Centre, Франция, Париж)
Сайт журнала Вестник ПГГПУ. Серия № 1 «Психологические и педагогические науки»:
URL: http: // www.vestnik1.pspu.ru
Электронная почта журнала: pedagog@pspu.ru – Гангнус Наталии Андреевне,
lbalandina2017@yandex.ru – Баландиной Людмиле Леонидовне

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2020

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. НАУЧНАЯ ШКОЛА «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ ОБЩЕСТВА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ» **5**

Долинина Ирина Геннадьевна
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ ОБЩЕСТВА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ……. 5

Бороненкова Любовь Сергеевна
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ……..……... 17

Долинина Ирина Геннадьевна, Кушнарёва Оксана Валерьевна
ДИАГНОСТИКА РИСКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА…… 25

Долинина Ирина Геннадьевна, Хлебникова Марина Анатольевна
АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ…… 35

Дремина Инга Анатольевна
МЕТОДИКА ОЦЕНИВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ……. 43

Корчагина Ольга Игоревна
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОСНОВА РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ…… 52

Попцов Андрей Николаевич
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ…….. 60

Рыбаков Алексей Витальевич
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ…… 69

РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИКА В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ **75**

Маврина Ирина Андреевна
ПРОБЛЕМЫ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ…….. 75

Меттини Эмилиано
ДИСКУРСИВНАЯ ПАРАДИГМА В ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА……... 83

РАЗДЕЛ 3. ВОСПИТАНИЕ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ **93**

Рогожникова Раиса Анатольевна, Плешивцев Андрей Юрьевич
СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ…….. 93

Черемных Анна Николаевна
ОТНОШЕНЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ФИЗИЧЕСКОМУ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ, ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ……. 100

РАЗДЕЛ 4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **108**

Уварина Наталья Викторовна, Савченков Алексей Викторович
НУКЛЕАРНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ…… 108

Живов Евгений Валерьевич
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ РОСГВАРДИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ……. 114

Рогожникова Раиса Анатольевна, Равилов Ринат Тахирович
ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И КОНСТРУКТИВНОЕ РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ В ВОИНСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ…….. 120

Треногин Виталий Владимирович
КОНЦЕПЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ НА ТЕРРИТОРИИ ПЕРМСКОГО КРАЯ СЕГОДНЯ……... 128

РАЗДЕЛ 5. ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ **134**

Липкина Нина Григорьевна, Зуев Евгений Владимирович
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ……. 134

Липкина Нина Григорьевна, Печкина Ольга Римовна
ОСОБЕННОСТИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ)…… 143

РАЗДЕЛ 6. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ **152**

Галиева Светлана Юрьевна, Пьянкова Ирина Николаевна
ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ)……... 152

РАЗДЕЛ 1
НАУЧНАЯ ШКОЛА «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ ОБЩЕСТВА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ»

УДК 37.01
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-05-16

Долинина Ирина Геннадьевна
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры безопасности жизнедеятельности

ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Комсомольский проспект, 29, (342) 219-84-82
e-mail:professordolinina@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ ОБЩЕСТВА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ

Irina G. Dolinina
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Life Safety

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm National Research Polytechnic University», Perm, Russia
614990, Perm, Komsomolsky Prospekt str., 29
e-mail: professordolinina@mail.ru

PROFESSIONAL PEDAGOGY AND EDUCATION OF SOCIETY FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: METHODOLOGICAL BASIS AND RESEARCH PROGRAM

Аннотация. Представлена характеристика социального заказа, теоретических предпосылок и методологические основы научной педагогической школы, к которым относятся идеи профессионализации на основе формирования общекультурной и профессиональной компетентности, в контексте гражданско-информационной парадигмы образования, описана реализация совокупности образовательных возможностей, посредством самоанализа, самомотивации, самоконтроля и самокоррекции с ориентацией на

© Долинина И.Г., 2020

принципы устойчивого развития в антропологическом и социогенном контексте. Представлена систематизация полученных научных результатов, характеризуются перспективы и прогноз развития программы исследования.

Ключевые слова: научная школа, методология, профессиональная педагогика, устойчивое развитие, профессиональное образование, гражданско-информационная парадигма образования, образовательные стандарты, педагогическое конструирование и моделирование.

Abstract. The article presents the characteristics of the social order, theoretical premises and methodological foundations of the scientific pedagogical school, which include the ideas of professionalization based on the formation of general cultural and professional competence, in the context of the civic information paradigm of education, describes the implementation of a set of educational opportunities through introspection, self-motivation, self-control and self-correction with a focus on the principles of sustainable development in an anthropological and sociogenic context. The systematization of the obtained scientific results is presented, the prospects and forecast of the development of the research program are characterized.

Key words: scientific school, methodology, professional pedagogy, sustainable development, vocational education, civic information paradigm of education, educational standards, pedagogical design and modeling.

Профильная подготовка специалистов к трудовым функциям той или иной профессии достаточно давно ушла в прошлое в связи с нарастающими требованиями современного техногенного мира. Реализуется понимание того, что объект профессиональной педагогики – не узкопрофильная подготовка к выполнению трудовых функций выпускниками, а вся целостная система образования на основе интегративного, междисциплинарного взаимодействия наук.

Процесс формирования профессионально значимых качеств личности выпускников современных вузов предполагает комплекс общекультурных и профессиональных компетенций, что и регламентируют федеральные государственные образовательные стандарты.

Данные процессы придают профессиональной педагогике нормативный характер, что позитивно, с одной стороны, так как придают всеобщий обязывающий характер, с другой, насильственный (нормативно установленный) путь достижения практико-ориентированных результатов в теории и внедрении уводит от глубинного философско-социального смысла образования.

Сложился социальный заказ на пересмотр теоретико-методологических основ профессиональной педагогики как социокультурного и педагогического феномена и как важнейшего механизма воспроизводства кадров, и как условия удовлетворения актуальных потребностей личности, общества и государства, укрепления устойчивого развития.

Профессиональная педагогика в современном трехуровневом понимании образования интегрирует знания многих наук и не ограничивается подготовкой

специалистов по конкретным направлениям и содержит потенциальную возможность непрерывного образования.

Из этого следует, что профессиональная педагогика специализируется на иерархичной динамике от профориентации и ранней профессионализации, адаптации к уровням подготовки профессиональной компетентности и непрерывности образования постдипломного образования и самообразования.

Компетентность выпускника профессионального образовательного учреждения складывается из трех взаимообусловленных компонентов: общекультурной компетентности, профессиональной компетентности, культуры непрерывного образования.

В происходящем активном процессе стандартизации принимаются новые образовательные и самоустанавливаемые вузами образовательные стандарты, названия компетенций и их групп меняются, что не отражается на педагогическом контексте направленности на формирование гражданских и профессионально значимых качеств личности выпускников различных уровней и профилей подготовки.

В статье представлены основания научной педагогической школы, достигнутые результаты и перспективная научно-исследовательская программа.

Организуемые нами исследования основываются на трудах создателя современной методологии, педагогики и теории образования Александра Михайловича Новикова (1941–2013), чей путь в профессиональной педагогике начался с 1966 г. в лаборатории НИИ трудового обучения и профориентации АПН СССР и продолжился в должности руководителя Исследовательского центра теории непрерывного образования Российской академии образования.

Проводимые нами исследования опираются на ряд научных подходов авторитетных российских ученых: философско-методологические основы педагогики профессионального образования (Б.С. Гершунский), учение о сущности и структуре педагогического процесса и педагогической технологии, о смене образовательной парадигмы в постиндустриальном обществе, на идеи непрерывного образования (А.М. Новиков [8]), личностно-ориентированное профессиональное образование (Э.Ф. Зеер), целенаправленное гуманистическое социально-педагогическое сопровождение обучающихся профессиональной школы (М.И. Рожков).

Опираясь на концепцию устойчивого развития (англ. *sustainable development*), а также гармоничного и сбалансированного развития, выдвигаем на передний план акцент на развитие личности выпускника, участника научно-технического прогресса и институциональных изменений для удовлетворения человеческих потребностей и устремлений, участника процессов формирования безопасной сферы жизнедеятельности, способного содействовать принятию и реализации решений, контролировать их исполнение.

Поддержанная российскими учеными и официальными структурами управления образования Российской Федерации и отраженная в нормативных документах компетентностная парадигма образования утвердилась,

и, соответственно, компетентностный подход приобрел всеобщий характер. На наш взгляд, происходит универсализация концепции компетентностного подхода, предполагающего и системность, и активную деятельность, и личностную ориентацию. Направленность компетентностного подхода на формирование гуманистической личности утвердилась в отечественном научном сообществе посредством консенсуса.

Тем не менее в последние годы не только сохраняется значимость, но и усиливается потребность в экспликации идей гражданственности и информационности, т.е. идет процесс, в результате которого открывается содержание смены парадигмы образования как целостного феномена, а его части имеют самостоятельное существование, отличаются одна от другой и вместе с тем связаны социальной детерминированностью и имеют синергетический эффект.

Гражданско-информационная парадигма образования исследована как методологический конструкт, который интегрирует основополагающие философские и педагогические научные теории, объясняющие направление развития современного мира, способы поиска новых знаний о нем и приоритетные ценностные ориентации образовательного конструирования [4].

Гражданско-информационная парадигма включает совокупность уже состоявшихся фундаментальных знаний, ценностей, научных убеждений, методов и приемов, выступающих в качестве эталона научной деятельности для большинства представителей научного сообщества. Значение гражданско-информационной парадигмы состоит в научно обоснованном выборе средств и методов, соответствующих конкретно поставленной цели.

С целью представления сущностных теоретико-методологических и нормативных основ деятельности научной школы разработана матрица, способствующая эффективности решения научных проблем детерминированная как социально-культурными, так и профессиональными условиями (рисунок).

Матрица демонстрирует двуединую природу исследования как процесса, и результата, обладающего целостностью, взаимосвязанностью, взаимодействием, взаимопроникновением, взаимозависимостью. Исследование показало, что объединение в единое целое современных дифференцированных подходов порождает качественные педагогические и потенциальные образовательные возможности научной школы. Перечисленные подходы в нашем исследовании находятся в корреляционной зависимости, смысловое изменение одного их них влечет систематическое изменение и других.

Исследования на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, выполненные под нашим руководством в период с 2014 по 2020 г., детерминированы компетентностным подходом в социальных и профессиональных научных контекстах с привлечением институциональных ресурсов сетевого взаимодействия (В.Н. Алексеев), правового просвещения (Е.А. Шакирова), социально-гражданской компетентности (Л.С. Бороненковой), социальной ответственности (А.Н. Кошик), компетентности обеспечения

безопасности (А.Н. Попцов) и рискологической компетентности (О.В. Кушнарева).

<table>
<tr><td colspan="3">Профстандарт: 01.004
Педагог профессионального обучения, профессионального образования
и дополнительного профессионального образования
ФГОС ВО / СУОС
Профессиональные стандарты по направлениям подготовки</td></tr>
<tr><td colspan="2">Теория и методология
педагогики</td><td>Результаты
педагогических исследований</td></tr>
<tr><td colspan="3">Методологические подходы: социокультурный, социального конструктивизма,
междисциплинарной коммуникации</td></tr>
<tr><td colspan="3">Универсализация компетентностного подхода в корреляции
системного, интегративного, субъектного, аксиологического</td></tr>
<tr><td colspan="3">ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
Теория и методика профессионального образования
(уровень высшего образования)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Целенаправленная динамика качеств личности студентов
на основе педагогической эмпирики, теории и эксперимента</td></tr>
<tr><td>ЗУН,
способность,
готовность</td><td>Общечеловеческие
и гражданские
ценности</td><td>Мотивация к профессиональной
научной деятельности</td></tr>
<tr><td colspan="3">Философия, педагогика, психология, менеджмент</td></tr>
</table>

Матрица уточнения смыслового значения исследований научной школы

Наиболее существенные научные результаты состоят в следующем:

− в развитии теории научно-педагогических исследований на основании уточнения имеющегося фонда знаний по вопросам конститутивных смыслов, значений и принципов профессиональной педагогики;

– обогащении имеющегося знания об интеграции профессиональной подготовки и личностного становления выпускников представлениями об обществе устойчивого развития, о гражданственности, о социальной ответственности, об обеспечении безопасности;

– разработке методологии изучения сущности, семантике и компонентном составе применяемых концептуальных понятий проведенных исследований как одного из разделов педагогического науковедения;

– расширении имеющихся представлений о компетентностном подходе в ходе профессиональной подготовки на основе конкретизации структуры компетентности, наполняющих ее компетенций и их дескрипторов, а также методов диагностики;

– выявлении возможностей педагогического моделирования для схематического изображения исследуемых педагогических процессов как

целостной, взаимосвязанной и взаимообусловленной совокупности целей, идей, приемов, логических операций познания (наблюдение, анализ, синтез, построение гипотез, формализация, идеализация, абстрагирование, сравнение, аналогия, конкретизация, обобщение, классификация, систематизация, структурирование, построение умозаключений и др.) и практических действий моделирования (экспериментирование, интерпретация, верификация), выполняемых для организации исследования объекта.

Центральная идея и главный тезис проведенных исследований заключается в формировании личной и профессиональной компетентности специалистов общества устойчивого развития на основе гражданских ценностей и правовых норм:

− обеспечение образовательной адаптации и развитие способности к адаптированности как фактора социализации и результат целенаправленного инструментального согласования требований образования и предстоящей трудовой деятельности (А.Н. Попцов);

− вовлечение в образовательный процесс педагогических объединений, местного самоуправления и бизнес сообщества исходя из актуальной потребности в сетевом взаимодействии при решении поставленных обучающих задач, компенсации ресурсного дефицита и роста потенциальных возможностей партнеров (А.Н. Алексеев);

− расширение просветительской функции образования с целью интеграции объектов, синтеза, единого действия при формировании правовой культуры обучающихся (Е.А. Шакирова);

− использование личных способностей и компетенций к достижению основополагающей цели безопасности и применению принципов безопасности на основе общих целей, ценностей и норм поведения (О.В. Кушнарева);

− приверженность к добровольной активной социальной ответственности выпускников политехнического вуза (А.В. Кошик).

Возможность получения конкретной информации о совокупности теоретических положений, методиках и практических результатах предоставит рассмотрение диссертационных исследований [1, 2, 3, 4, 10], монографий, публикаций в периодических изданиях и материалов национальных и международных конференций, методических пособий, которые предназначались:

− для анализа современных подходов к профессиональной педагогике и образованию;

− педагогического моделирования и технологизации образовательного процесса;

− уточнения профессионально-педагогических понятий и определений, целенаправленной мотивации и диагностики;

− выявления специфики образовательного процесса при повышении квалификации и получении профессионального образования;

– разработки организационно-педагогических условий формирования компетентного выпускника, способного реализовать концепцию устойчивого развития;

– готовности и способности выпускника действовать безопасным способом на основе ценностей культуры безопасности.

По статусу научной идеи описываемое сообщество теоретико-экспериментальное. Консолидированная форма организации деятельности участников школы создает синергетический эффект результата. Сосуществует индивидуальная и групповая научно-исследовательская работа, которая строится, с одной стороны, на обобщении личного опыта и достижений отдельных участников, создаются условия для научной самореализации и компетентности, с другой стороны, коллективное изучение образовательных проблем с позиции профессиональной педагогики и обеспечения образовательного процесса преподавателями-педагогами.

Организация общения и взаимодействия проходит в форме научного семинара, на специальных секциях и общественных дискуссиях и форумах, международных и национальных конференциях, что обеспечивает согласованность проводимых исследований, позволяет отслеживать и обобщать полученные результаты, а также решать педагогические задачи по обучению участников семинара.

Стратегические ориентиры исследования реализуются посредством методологических подходов:

– посредством социокультурного подхода выявлены факторы влияния общественных процессов на образование и влияние образования на общественные процессы, аксиологической детерминации гражданско-информационной образовательной парадигмы (А.Н. Алексеев, Л.В. Бороненкова, А.А. Булатова, Е.А. Шакирова);

– при помощи методологии социального конструктивизма реализуются идеи трансформации «знание что» к «знанию как», социогенные аспекты профессионального образования (А.С. Долгих, А.В. Кошик), первичная профессионализация обучающихся суворовского училища (О.И. Корчагина, А.В. Рыбаков), постдипломное образование и развитие культуры непрерывного образования педагогов (И.А. Дремина) [5];

– базируясь на методологии междисциплинарной коммуникации и синергетического диалога научных и учебных дисциплин, дискурсного анализа, определяется область применения субъектной позиций, социальный прагматизм, в частности, техносферная безопасность и формирование культуры безопасности жизнедеятельности (О.В. Кушнарева, А.Н. Попцов, М.А. Хлебникова).

Избранные подходы позволяют находить новые контексты профессиональной педагогики и образования.

Институализация научной школы охватывает широкий спектр образовательных учреждений, общего, среднего специального и высшего образования, системы повышения квалификации, развивая общую систему

знаний на основе системно-ценностных ориентаций (мировоззрение, культурные аспекты, менталитет) и преемственность субъективных (личностных) и объективных компонентов научной деятельности.

Организационное оформление – программа подготовки кадров высшей квалификации по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» Пермского национального исследовательского политехнического университета.

Исследовательский коллективный стиль работы заключается в целеполагании, когда цель каждого исследователя совпадает с целью всего коллектива, в выработке новых научных знаний, методологических основ исследований, воспроизводстве норм и традиций научно-исследовательской деятельности, а также научного сообщества.

Объективность проведенных исследований характеризуется категориальностью, системностью, рациональностью, универсальностью, инструментальностью, верификацией и валидностью.

Позитивный вклад в развитие педагогической науки внесено исследованиями общественно научного характера с привлечением административных структур и общественных просветительских организаций.

В процессе реализации федерального закона РФ «Об образовании» [9] выявлен педагогический потенциал сетевого взаимодействия в совокупности возможностей (расширение свободы действий субъектов сетевого взаимодействия, моделирование взаимоотношений; объединение ресурсов субъектов взаимодействия; проектирование многопланового содержания разнообразных форм совместной деятельности для активизации «гражданской инициативы» обучающихся) и ресурсов (коммуникационных, методических, воспитательных, кадровых), составляющих содержательную основу формирования гражданской компетентности обучающихся (В.Н. Алексеев) [1].

При этом уточнено содержание понятия «гражданская компетентность обучающихся» как интегративной характеристики личности, определяемой готовностью и способностью осуществлять активное участие в общественно-политической жизни на основе усвоенных гражданских знаний, выраженной гражданской позиции, имеющегося опыта гражданской деятельности, в отличие от существующих исследований, рассматривающих изучаемую дефиницию как: обладание компетенциями гражданственности (И.А. Зимняя); совокупность квалифицирующих предпосылок для реализации прав и исполнения обязанностей, которые обусловлены статусом гражданства (Х. Мюнклер); синтез мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и личностного компонентов (Е.В. Митина).

В ходе широкой общественно-научной деятельности нашло применение понятие «правовая культура обучающегося» (Е.А. Шакирова) [11] как характеристика личности, отражающая сформированность необходимых правовых знаний, уважительное отношения к праву и законности, овладение умениями и навыками правомерного поведения, позволяющих осуществлять социально одобряемые действия в основных сферах общественной жизни

(экономической, социальной, политической и духовной). Конкретизировано содержание понятия «правовое просвещение», рассматриваемое как информационно-просветительская деятельность, осуществляемая с привлечением образовательно-воспитательных и общественных ресурсов, обеспечивающая накопление правовых знаний обучающихся, устойчивую позицию по отношению к праву и законности как социальной ценности, овладение умениями применять законы в реальной практике *в отличие* от существующих исследований близких по смыслу дефиниций: распространение правовых знаний в форме образования (Е.А. Певцова); профилактическое направление профессиональной деятельности социального работника (А.А. Полханов); целенаправленная деятельность государственных организаций, общественных и религиозных объединений, трудовых коллективов и отдельных граждан по передаче юридического опыта (М.В. Снегирева).

Одним из значимых качеств выпускников является социальная ответственность обучающихся политехнического вуза, личное качество будущих специалистов, характеризующиеся осознанием последствий принимаемых решений для обеспечения техносферной безопасности, интериоризацией (освоением) правовых и моральных норм для оценки производственных событий, явлений и процессов, готовность и способность добровольно определять меры по обеспечению безопасности и устойчивости развития общества (А.В. Кошик) [6].

Непрерывность профессионального образования зачастую понимается как постдипломное, однако и переход от основного общего образования в высшую школу требует специальной педагогической поддержки обучающихся на начальных курсах обучения и научной проработанности процессов адаптации.

Например, под адаптацией к формированию компетентности обеспечения техносферной безопасности студентов политехнического вуза следует понимать целенаправленную подготовку студента, направленную на динамическую прогрессивную трансформацию личности в соответствии с мотивацией и заинтересованностью в обеспечении техносферной безопасности, способность понимать причины опасности на основе естественно-научного мышления, умение оценивать уровень техногенного риска, готовность принимать аргументированные решения в сложной жизненной и производственной обстановке (А.Н. Попцов). Адаптированность студентов к формированию компетентности обеспечения техносферной безопасности как результат целенаправленного инструментального согласования требований образования оптимально реализуется в структурных компонентах: мотивационно-ценностном (осознание необходимости обеспечения техносферной безопасности в быту и на производстве), когнитивном (овладение естественно-научными знаниями для понимания причин техносферной опасности и значимости компетентности обеспечения техносферной безопасности), операционно-деятельностном (готовность к формированию компетентности обеспечения техносферной безопасности).

Исследование проблем ранней профессиональной социализации, усвоения обучающимися самостоятельно или посредством целенаправленного воздействия (воспитания) определенной системы ценностей, моделей поведения, социальных норм, необходимых для развития и профессионального самоопределения личности (О.И. Корчагина, А.В. Рыбаков), проводилось в ФГКОУ «Пермское суворовское военное училище».

Возрастающая потребность общества и отдельных граждан в обеспечении информационной безопасности определяет социальный аспект актуальности исследования компетентности информационной безопасности обучающихся, которая включает, кроме практических навыков защиты информации, опыт ориентации в информационных потоках, умения эффективно противодействовать несанкционированному воздействию на личность, прогнозировать возможные угрозы, обеспечивать защиту информации и предотвращать угрозы информационной безопасности в деятельности. Для обеспечения должной подготовки обучающихся необходимо развитие компетентности информационной безопасности педагогов как интегративное профессиональное качество, представляющее собой способность применять основные информационные ресурсы, противостоять дестабилизирующему воздействию внешних и внутренних информационных угроз в образовательной деятельности, готовность к эффективному решению педагогических задач в сфере информационных технологий для решения образовательных и социальных задач [10].

Осмыслены актуальные потребности политехнического образования в формировании рискологической компетентности студентов интегративного качества личности, проявляющегося в знаниях в области обеспечения безопасности и предотвращения риска, мотивации и рефлексии, в ценностях культуры безопасности, риск-ориентированном мышлении, в способности обеспечивать безопасность на основе умений и навыков преодоления опасных производственных ситуаций [7].

Перспективная исследовательская программа научной школы определяется вызовами времени:

1. Дальнейшая разработка и углубленное изучение теоретических и методологических основ профессиональной педагогики и образования в ходе непосредственного общения коллектива.

2. Реализация совместной исследовательской деятельности руководителя и членов научного коллектива по формируемой ими проблематике прикладного характера в области профессиональной педагогики и образования.

3. Дальнейшее развитие понятийного аппарата научной школы и методологического инструментария.

4. Разработка авторских методик и педагогического инструментария, адекватного теоретическим положения научной школы и задачам прикладного характера.

5. Формирование профессиональной готовности аспирантов и молодых исследователей к самостоятельной научно-исследовательской и научно-

педагогической деятельности на основе внутренних стандартов оценки деятельности, сочетающихся с государственными правовыми нормами.

6. Разработка концептуальных систем, моделей и научно-исследовательских программ по решению исследовательских задач как результата инициативы и творческого поиска участников научной школы в реализации ими экспериментальных работ.

Продолжается ряд актуальных исследований в сфере профессиональной педагогики, имеющих общую цель – формирование «homo competentis» – «человека компетентного» XXI в. Изучаются процессы целенаправленного формирования: экспертной компетентности студентов политехнического университета (С.С. Дмитриева), социальной компетентности подростков средствами журналистики (Д.С. Косолапова), конституционно-правового сознания обучающихся (В.С. Конопко), культуры электробезопасности обучающихся политехнического университета (А.С. Боброва), педагогических условий подготовки полицейских кадров (Э.А. Абдурахманова), гражданско-информационной компетентности студентов (Е.В. Зернина), культуры межэтнического взаимодействия студентов (А.А. Булатова), любви к родному краю как подготовки к гражданскому участию обучающихся (А.А. Боталова), отношения к здоровью студентов (Е.М. Берестова), гражданского лидерства (И.П. Миронов, Н.С. Федосеев).

Из вышесказанного следует, что наше научное партнерство направлено на прогнозирование и проектирование педагогической методологии, согласование развития индивида и институциональных изменений, обеспечение учета будущих потребностей, адекватности и диверсификации профессиональной педагогики и образования. Участниками признаются не только аспиранты и коллеги по работе, но и участники проводимых нами мероприятий – научно-педагогическая общественность, руководители и преподаватели всех уровней образования и направлений подготовки, разделяющие общие научные позиции, теоретические концепции, методологию научной и опытно-экспериментальной деятельности.

Список литературы

1. Алексеев В.Н. Формирование гражданской компетентности в условиях сетевого взаимодействия: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2014. – 240 с.

2. Бороненкова Л.С., Долинина И.Г. Теоретические основы формирования социально-гражданской компетентности студентов // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 1 – С. 29–34.

3. Долинина И.Г. Возможности и характеристика подготовки кадров высшей квалификации в условиях политехнического вуза // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: материалы XX Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – С. 115–119.

4. Долинина И.Г. Формирование политической культуры: опыт методологического конструирования: моногр. – Пермь: ПГУ, 2011. – 366 с.

5. Долинина И.Г., Дремина И.А. Оценка уровня профессионализма педагогов в процессе формирования культуры непрерывного образования // Вестник Оренбург. гос. ун-та. – 2020. – № 3 (226). – С. 57‑63.

6. Кошик А.В. Современные подходы к социальной ответственности в высшей школе // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2019. – № 1. – С. 219–229.

7. Кушнарёва О.В. Формирование рискологических компетенций студентов политехнического вуза: таксонометрический подход [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 4. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/69PDMN419.pdf

8. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – Изд. 2-е, доп. – М., 2011. – 151 с.

9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020).

10. Хлебникова М.А., Долинина И.Г. Модель формирования компетентности информационной безопасности педагогов в процессе повышения квалификации [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/65PDMN320.pdf

11. Шакирова Е.А. Правовое просвещение как средство формирования правовой культуры обучающихся в среднем профессиональном образовании: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2014. – 220 с.

УДК 37.07
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-17-24

Бороненкова Любовь Сергеевна
преподаватель

ФГБПОУ СПО «Пермский профессионально-педагогический колледж», Пермь, Россия
614010, г. Пермь, ул. Белинского, 50, (342) 241-04-01
e-mail: luba828@yandex.ru

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Lyubov S. Boronenkova
Teacher

Perm Professional and Pedagogical College, Perm, Russia
614010, Perm, Belinsky, 50
e-mail: luba828@yandex.ru

CONDITIONS OF FORMING THE SOCIAL AND CIVIL COMPETENCE OF THE STUDENT IN THE PROCESS OF FORMING THE FUTURE TEACHER

Аннотация. Рассматривается проблема модернизации процесса обучения в условиях преобразования правого, социального государства и гражданского общества в России и трансформации образования. Нами проанализирована ситуация, связанная с необходимостью появления достаточно новой тенденции основанной необходимости воспитания и образования молодых педагогических кадров с позиции формирования социально-гражданской компетентности. При рассмотрении законодательных документов, определяющих преобразования Российского среднего профессионального образования, отмечаются положения, регламентирующие требованиями к будущим выпускникам.

Ключевые слова: профессиональная образовательная организация, федеральный государственный образовательный стандарт, социально-гражданская компетентность студентов – будущих учителей, профессионально-педагогический колледж.

Abstract. The article considers the problem of modernization of the learning process in the context of the transformation of the right, social state and civil society in Russia and the transformation of education. In the materials of the article, we

© Бороненкова Л.С., 2020

analyzed the situation associated with the need for a fairly new trend based on the need for the upbringing and education of young teaching staff from the perspective of the formation of social and civic competence. When considering the legislative documents that determine the transformation of Russian secondary vocational education, the provisions governing the requirements for future graduates are noted.

Key words: professional educational organization, Federal state educational standard, social and civic competence of students – future teachers, professional pedagogical college.

В условиях преобразования и модернизации образовательной платформы правого государства, социального и гражданского общества России *появилась тенденция к востребованию компетентных молодых специалистов со сформированной социально-гражданской компетентностью.* Относительно новым, но не выполняемым требованием является требование того, что формирование социально-гражданской компетентности является неотъемлемой и обязательной составляющей образовательного процесса в образовательной организации. Проблема динамики социально-гражданской компетентности у студентов профессионально-педагогического колледжа в процессе обучения решается только тогда, когда на практике предусматриваются педагогические условия, способствующие ее формированию. В материале статьи описаны и рассмотрены результаты формирования социально-гражданской компетентности обучающихся – будущих учителей за период их обучения в педагогическом колледже.

Говоря о преобразовании российского образования в XXI в., президент РФ В.В. Путин подчеркнул: «…Российскому среднему профессиональному образованию нужно преобразовывать будущее страны, и оно отвечает за запросы в подготовке молодых перспективных людей». *Далее президент акцентирует внимание на том, что выпускникам колледжей предстоит решать еще более сложные задачи, чем решали когда-либо в прошлом*. Будущие специалисты обязательно должны быть не только успешными профессионалами собственного дела, но и просто справедливыми, законопослушными и порядочными людьми с гражданской, социальной, духовной и нравственной позицией.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» 2018 г. определил принципы внутригосударственной политики, касающиеся сферы образования и обучения студентов в колледже. Среди них главное место отведено положениям о воспитании гражданственности, гуманности с соблюдением прав и свобод человека, ответственности, взаимоуважении к правам граждан, создании демократического управления с регулированием отношений в образовательных организациях.

Целевая программа развития образования (2016–2020 гг.) также подчеркивает важность возрождения приоритетности профессионального образования и достижения нового качества преподавания, которое основано на программах, включающих средства овладения студентами социальными

практиками в средних профессиональных образовательных организациях при обучении студентов получаемой специальности и профессии.

Программа «Патриотическое воспитание граждан» (2016–2020 гг.) отмечает необходимость создания условий для реализации и развития общенационального сознания, высочайшей нравственности и гражданской солидарности российских специалистов при воспитании и обучении в образовательных организациях, в соответствии с соблюдением Конституции РФ, законности и норм социальной жизни граждан Российской Федерации.

Доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. определяет задачи обучения, которые направлены на воспитание патриотов России и граждан социального, демократического, правового государства. Особая роль отводится воспитанию и образованию подрастающего поколения будущих профессионалов как наиболее активной и перспективной группы населения страны. В тезисах «О гражданственности» говорится, что граждане России способны самостоятельно управлять и справляться с собственными делами и уметь координировать свою деятельность в сотрудничестве с подобными себе и равными по способностям и образованности. *Главным шагом к обучению гражданственности является институт самоуправления, который активно применяется образовательной организацией и социально-идеологической общественностью. Разнообразные институты студенческого самоуправления непосредственно влияют и на обучение студентов, и на состояние социально-гражданской компетентности.*

Федеральный государственный образовательный стандарт СПО по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» определяет идеологию и иерархию построения профессиональной деятельности с соблюдением правовых норм ее регулирующих [6]. *Регламентируется активная деятельность будущих учителей при организации образовательного процесса как в образовательной организации, так и на рабочем месте в школе.*

Будущим педагогам предстоит освоить ряд общих компетенций: понимание сущности и социальной значимости будущей профессии, организация деятельности при определении профессиональных задач, оценка эффективности качества педагогической деятельности, прогнозирование рисков при принятии решений в нестандартных ситуациях, способность успешного взаимодействия и коллективного сотрудничества [5, 6].

Таким образом, нормативные документы и требования стандарта к будущим выпускникам педагогических специальностей определяют необходимость формирования социально-гражданской компетентности как неотъемлемой составляющей образовательного процесса в профессиональных образовательных организациях.

Однако при анализе реальной образовательной деятельности в профессиональных образовательных организациях мы вынуждены констатировать, что зачастую не предусматриваются условия, необходимые для эффективного формирования социально-гражданской компетентности студентов профессионально-педагогического колледжа.

Обработка полученных данных констатирующего этапа экспериментальной работы позволила получить следующие сведения:

- 61 % обучающихся демонстрирует низкую правовую грамотность, у них отсутствуют знания основных прав и обязанностей;
- 62 % студентов не готовы к освоению нового видов деятельности кооперативного взаимодействия и, к сожалению, гармонизация отношений между студентами в академической группе на различных этапах ее преобразования происходит стихийно и носит спонтанный характер;
- 80 % респондентов демонстрируют низкий уровень социально-гражданской компетентности.

Проблематичность такого контекста содержания образования усугубляется и тем, что в среднем профессиональном образовании недостаточное внимание уделяется социально-гражданской компетентности. На главенствующее место в подготовке студентов выходит профессиональная компетентность, позволяющая адаптироваться к требованиям специальности, а проблемы социально-гражданской ответственности уходят на второй план или отсутствуют совсем. *И поэтому необходима комплексная работа, направленная на повышения эффективности процесса* [5] формирования данной компетентности у студентов – будущих учителей в среднем профессиональном образовательном учреждении.

Эксперимент проводился в ГБПОУ «Пермский профессионально-педагогический колледж». Исследованием было охвачено девяносто студентов с первого по третий курс по специальностям: «Преподавание в начальных классах», «Коррекционная педагогика в начальном образовании», «Дошкольное образование», а также двадцать преподавателей.

В ходе эксперимента уточнено определение «социально-гражданская компетентность студентов профессионально-педагогического колледжа» – это интегративная, постоянно развивающаяся характеристика личности, состоящая из личностной, деятельностно-коллективной, гражданской компетенций, определяющаяся готовностью и способностью к деятельности, в основе которой – усвоенные знания, сформированная гражданская позиция и полученные навыки социального опыта [5].

Данная компетентность состоит из трех компетенций, ее образующих:

- личностная компетенция – умение адаптироваться к учебе в образовательной организации, выраженное способностями в принятии студентами обязательств социального характера, характеризующееся высокой образовательной деятельностью и стремлением к выполнению гражданской причастности к обществу и окружающей действительности [5];
- деятельностно-коллективная компетенция – способности и умения студента в освоении межличностных взаимодействий и проявление готовности к соблюдению своих обязанностей перед коллективом, выраженная в эффективном общении, адекватном восприятии окружающих социума и работе в команде [5];

- гражданская компетенция – развивающиеся личностные качества, объединяющие в себе возможности освоения студентами правовых, гражданских знаний и умений, необходимых для успешной демонстрации социального и ролевого опыта в социуме, способности сохранить свое физическое здоровье [4].

Исходя из описанного подхода нами создавались педагогические условия, основанные на взаимодействии студентов в образовательной организации во время их обучения, с учетом специфики образовательного процесса [2, 3].

Высшим уровнем развития межличностных и групповых отношений считаем академическую группу. При этом академическая группа определена нами как структурированное учебное сообщество, прошедшее естественную этапность в собственном изначальном преобразовании. Такая группа студентов отличается однородностью контингента как закономерности и постоянства в возрастной категории, так и образованности на момент обучения в колледже [1].

Отношения между студентами строятся посредством кооперативного взаимодействия. Кооперативное взаимодействие – это интерактивные действия студентов, направленные на взаимное соглашение в ходе разработанного и усвоенного алгоритма продуктивной деятельности, основанного на общей цели и регулировании интересов участников [4, 5].

Создавались благоприятные, целенаправленно разработанные педагогические условия:

1. «Актуализация потенциала образовательного процесса при становлении академической группы с реализацией внеучебной и учебной составляющей обучения студентов». Направленность этого условия учитывала реализацию проблемно-образовательных ситуаций на реализации программного материала общеобразовательной дисциплины «История».

Также проходила организация согласованности внеучебной деятельности студентов с кураторами, кураторов – с академическими группами в профессионально-педагогическом колледже.

2. «Организация дискуссионных площадок в сузе и студенческом самоуправлении, обеспечивающих субъектное взаимодействие студентов».

3. Совместная работа по типу «преподаватель – студенты» и «куратор – академическая группа», с проведением практико-ориентированных заданий, направленных на формирование гражданина. Воспитательная работа включала блок «Часы общения» и выполнение упражнений из дневника «Саморефлексия».

4. В профессионально-педагогическом колледже было организовано студенческое самоуправление и образован совет колледжа, включающий представительство академических групп. Студентами были созданы социальные группы старост, культурно-досуговые секции, спортивно-оздоровительные секции, пресс-центр «Наш взгляд», общественно-творческое объединение «Закон и порядок» [5].

5. «Общественно-гражданские социальные практики и проектирование с учетом открытости общества и динамики отношений». Благодаря реализации этого условия профессионально-педагогический колледж стал краевой площадкой волонтерского движения и творческих инициатив студенческой молодежи среднего профессионального образования.

Актуальность изучаемой проблемы повлияла на необходимость внедрения в практику процесса профессиональной подготовки будущих учителей педагогических условий, повлиявших на формирование социально-гражданской компетентности студентов колледжа.

В своем становлении академические группы прошли следующие этапы:

Первый этап – исходный, где учебный коллектив представлен в виде семи или восьми малых групп, со студентами, объединившимися по личным симпатиям. На этом этапе преобразования академической группы внутригрупповое самоуправление представлено четким распределением двух видов ролей: есть «лидер», а остальные – «подчиненные».

Второй этап преобразования академической группы – начальный, при котором уже преобразовалось пять или шесть малых групп с собственными лидерами. При реализации внутригруппового самоуправлении между студентами четко распределены две роли – «лидер» и «беспрекословный подчиненный».

На третьем этапе – пробном – в группе преобладает доминирование малых групп. Формальный лидер – «староста». Внутригрупповое самоуправление формируется посредством состава актива, четырех коллегий: «знатоки» (их возглавляет староста), «культурно-досуговая» (руководит культорг), «редакционная» (управляет завуч) и «спортивная» (главенствует физорг).

Четвертый этап – опытный, здесь куратор выступает в роли консультанта, сопровождает и помогает советом, слушает всех и управляет косвенно посредством актива академической группы. Группа представлена в виде двух малых групп. В первую, с большей численностью, входят студенты, считающие себя «счастливыми подчиненными», они довольны управлением в группе, им нравится работать в коллегиях. Вторую, малочисленную микрогруппу, составляют бывшие лидеры, изначально управляемые микрогруппами при преобразовании трех предыдущих этапов преобразования академической группы. Формальный лидер укрепляет собственную позицию в учебном коллективе академической группы. Все студенты коллектива ощущают себя нужными и незаменимыми. Это подкрепляет уверенность студента в том, что он уважаем и почитаем коллективом. Такой эмоциональный подъем каждого члена группы подвигает на творчество и проявление индивидуальных инициатив.

Пятый этап – *деятельностный,* куратор находится в роли наблюдателя, по-прежнему помогает советом, ведет координированную работу с руководителями коллегий. Студенты в академической группе находятся между собой в кооперативном взаимодействии, они активно взаимодействует

с лидером и возглавляющими коллегий. Группа является одним целым, коллективно принимаются решения и согласованно реализуются творческие инициативы.

В учебной аудиторной работе на дисциплине «История» материал строился с учетом блоков: «Человек», «Цивилизация», «Община», «Феодальное общество», «Сословия». Студенты работали с карточками, выполняли упражнения и имитационные игры, анализировали исторические аспекты. Учебная деятельность организовалась по методу круглого стола, активно применялись тренинги.

В рамках дискуссионных площадок проводили диспуты, викторины, мозговые штурмы, практикумы, содержание которых касалось российского среднего образования, учительской деятельности, законодательной составляющей управления образовательным процессом. Группой студентов разработаны и утверждены внутригрупповые документы. Проводились гражданско-ориентированные социальные практики-проекты.

На базе колледжа были созданы творческие объединения: пресс-центр «Наш взгляд», занимающийся изданием газеты колледжа, а также общественно-творческое объединение «Закон и порядок».

В колледже формировалась практико-ориентированная студенческая среда, образованная клубной, волонтерской и кружковой деятельностью: студенческий научно-исследовательский кружок, команда КВН «Будущее России» и волонтерское студенческое движение – «Мой выбор», студенческий клуб «СПИНКИС», театральный клуб – социальный театр «Отражение».

По данным, полученным после внедрения комплекса педагогических условий, сопоставив результаты, выявленные на констатирующем и контрольном этапах, мы установили, что процент студентов, демонстрирующих активно-прогностический уровень проявления социально-гражданской компетентности, вырос значительно. Меньше стало количество студентов, находящихся на пассивно-ознакомительном уровне. Почти без изменения, с небольшим приростом, наблюдаются количественные показатели субъектно-функционального уровня социально-гражданской компетентности.

Произошел прирост результатов в баллах: СГК (по образующим): у КГ1 – с 60,32 до 68,61, у КГ2 – с 58,70 до 74,92, у ЭГ1 – с 61,28 до 104,65; СГК (по компетенциям): у КГ1 – с 63,36 до 71,29, у КГ2 – с 61,47 до 74,93, у ЭГ1 – с 62,28 до 103,96.

В результате экспериментальной работы по формированию социально-гражданской компетентности студентов профессионально-педагогического колледжа доказано, что педагогические условия, реализуемые в рамках эксперимента, обладают свойством воспроизводимости и результативности, что подтверждено положительными изменениями уровня социально-гражданской компетентности студентов колледжа.

Список литературы

1. Бороненкова Л.С. «Исходный» этап преобразования академической группы в контексте реализации программы формирования социально-

гражданской компетентности студентов колледжа // Проблемы современной науки. Вып. 20: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Ставрополь: Логос, 2015. – С. 95–100.

2. Бороненкова Л.С. Кооперативное взаимодействие – актуальная потребность современного образования // Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Махачкала: Апробация, 2015. – С. 67–69.

3. Бороненкова Л.С. Роль федеральных государственных стандартов в формировании концепции понятия социально-гражданская компетентности специалиста среднего звена // Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Махачкала: Апробация, 2017. – С. 13–17.

4. Гаврилова Н.А. Становление гражданской позиции студентов университета: дис. … канд. пед. наук, 13.00.01. – Оренбург. Изд-во ОГУ, 2017. – 246 с.

5. Долинина И.Г., Бороненкова Л.С. Теоретические основы формирования социально-гражданской компетентности студентов // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 1. – С. 29–34.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт СПО по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» № 1353: рабочий вариант. – М.: Информатика, 2014. – С. 4–5.

УДК 378
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-25-34

Долинина Ирина Геннадьевна
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры безопасности жизнедеятельности

e-mail: professordolinina@mail.ru

Кушнарёва Оксана Валерьевна
старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности

e-mail: ovk.delo@mail.ru

ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Комсомольский проспект, 29, (342) 219-84-82

ДИАГНОСТИКА РИСКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Irina G. Dolinina
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Life Safety

e-mail: professordolinina@mail.ru

Oksana V. Kushnareva
Senior Lecturer of the Department of Life Safety

e-mail: ovk.delo@mail.ru

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm National Research Polytechnic University», Perm, Russia
614990, Perm, Komsomolsky Prospekt str., 29

DIAGNOSTICS OF RISKOLOGICAL COMPETENCE OF POLYTECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

Аннотация. Рассматривается актуальная для системы профессионального образования проблема формирования и диагностики рискологической

© Долинина И.Г., Кушнарёва О.В., 2020

компетентности студентов политехнического вуза, обусловленная современными требованиями соответствующих ФГОС и профессиональных стандартов к подготовке компетентных кадров. Представлен разработанный в соответствии с целями исследования диагностический инструментарий, включающий показатели рискологической компетентности, позволивший оценить уровень сформированности рискологической компетентности, соответствующий компетентностному подходу, федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования по направлению подготовки «Техносферная безопасность», профессиональным стандартам.

Ключевые слова: студенты политехнического вуза, техносферная безопасность, рискологические компетенции, рискологическая компетентность, дескрипторы, риск-ориентированное мышление, диагностика компетентности.

Abstract. The article examines the problem of the formation and diagnosis of riskological competence of students of a polytechnic university, which is relevant for the vocational education system, due to the modern requirements of the relevant Federal State Educational Standard and professional standards for the training of competent personnel. The article presents a diagnostic tool developed in accordance with the objectives of the study, including indicators of riskological competence, which allowed to assess the level of formation of riskological competence, corresponding to the competence approach, federal state educational standards of higher education in the field of training "Technosphere safety", professional standards.

Key words: students of a polytechnic university, technosphere safety, riskological competencies, riskological competence, descriptors, risk-oriented thinking, competence diagnostics.

С конца XX в. с трибун различных научных и общественных форумов звучат призывы к развитию человеческого сообщества и техносферы в соответствии с законами природы. Актуальность этих призывов обусловлена ускорением развития техносферы в направлении роботизации, автоматизации, компьютеризации производственных процессов, что приводит к постепенному и все более заметному «вытеснению» человека из производственной сферы. Кроме того, увеличение масштабов производства провоцирует возникновение новых техногенных рисков, проявляющихся в виде чрезвычайных ситуаций, сопровождающихся увеличением человеческих жертв. Это является свидетельством того, что техносфера является сложнейшей антропогенной системой, управлять которой могут специалисты, с одной стороны, обладающие рискологической компетентностью с высоким уровнем профессиональных знаний, умений, интеллектуальных способностей, а с другой – ориентированные на сохранение окружающей природной среды и повышение качества человеческой жизни, ради чего и осуществляются все техносферные преобразования.

С целью определения показателей ключевого понятия исследования, в качестве которого выступает понятие «рискологическая компетентность

студентов политехнического вуза», осуществлен анализ образовательных стандартов направлений подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность (уровень бакалавриата)» и 20.04.01 «Техносферная безопасность (уровень магистратуры)», основных профессиональных образовательных программ (далее – ОПОП), учебно-методических комплексов дисциплин, формирующих рискологические компетенции на уровне бакалавриата профиля «Безопасность технологических процессов и производств» и на уровне магистратуры профиля «Промышленная безопасность», профессиональных стандартов «Специалист в области охраны труда», «Специалист по обеспечению промышленной безопасности при эксплуатации оборудования, работающего под избыточным давлением, и/или подъемных сооружений» и других документов. Это позволило выделить перечень рискологических компетенций отдельно для студентов уровня бакалавриата и магистратуры, дескрипторы рискологических компетенций, обобщенный результат профессиональной подготовки студентов в части формирования у них рискологической компетентности (кластер дескрипторов).

Всесторонние исследования понятий «риск», «компетенция», «компетентность», «рискологическая компетентность», содержания дескрипторов, а также многочисленные отечественные и зарубежные педагогические изыскания в данной области позволили выделить структурные компоненты (когнитивный, ценностно-мотивационный, операционно-деятельностный, оценочно-рефлексивный), а затем и показатели рискологической компетентности.

Рискологическая компетентность специалистов в области техносферной безопасности – это понятие, объединяющее в себе комплекс личностных качеств, общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [2], позволяющих: а) осуществлять профессиональные действия по идентификации, оценке и предотвращению риска; б) решать необходимые и заданные обстоятельствами профессиональные задачи, которые в ситуации неопределенности представляют реальную угрозу для личной безопасности работников в силу их опасности, новизны, дискомфорта, в) уметь минимизировать в процессе профессиональной деятельности возможные негативные последствия своих решений с тем, чтобы обеспечить снижение их опасности для здоровья, жизни и репутации людей, а также сохранности благосостояния в условиях все усложняющейся природной, социальной и техногенной среды; в) своевременно выявлять характер производственно-технологических рисков и управлять ими, сознательно и грамотно выполняя объективно целесообразные действия, способствующие локализации, компенсации и ликвидации возможных негативных последствий, связанных со сбоями или остановкой производственных процессов, нарушением технологии выполнения операций, низким качеством сырья или работы персонала. Исходя из сказанного вполне правомерно считать все вышеназванные действия результатом сформированности у обучающихся вуза определенного интегративного качества (рискологической компетентности), проявляющегося в знаниях в области обеспечения безопасности и предотвращения риска,

мотивации и рефлексии, ценностях культуры безопасности, риск-ориентированном мышлении, в способности обеспечивать безопасность на основе умений и навыков преодоления опасных производственных ситуаций. Необходимость его формирования обусловлена государственным и социальным заказами, представленными в федеральных государственных образовательных стандартах направления подготовки «Техносферная безопасность» для уровней бакалавриата (20.03.01) и магистратуры (20.04.01) и в целом ряде соответствующих профессиональных стандартов.

С целью определения показателей ключевого понятия нашего исследования – «рискологическая компетентность студентов политехнического вуза» – осуществлен анализ образовательного стандарта направления подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» ОПОП, учебно-методических комплексов дисциплин, формирующих рискологические компетенции на уровне бакалавриата профиля «Безопасность технологических процессов и производств», профессионального стандарта «Специалист в области охраны труда» и других документов, позволяющий заключить следующее. Во ФГОС ВО выделен перечень рискологических компетенций, согласно которым выпускник бакалавриата должен владеть культурой безопасности и риск-ориентированным мышлением, при котором вопросы безопасности и сохранения окружающей среды рассматриваются в качестве важнейших приоритетов в жизни и деятельности; быть способным: оценивать риск и определять меры по обеспечению безопасности разрабатываемой техники, проводить измерения уровней опасностей в среде обитания, обрабатывать полученные результаты, составлять прогнозы возможного развития ситуации, определять опасные, чрезвычайно опасные зоны, зоны приемлемого риска.

Анализ ОПОП в части целей и планируемых результатов освоения учебных дисциплин, направленных на формирование обозначенных рискологических компетенций, потребовал введения понятия «*дескрипторы рискологических компетенций*» (от латинского *descriptor* – описывающий), которым мы означаем *необходимый результат* формирования компетенции в рамках конкретной дисциплины или, иными словами, *дисциплинарную часть компетенции*. Информационно дескрипторы содержат описание знаний, умений, навыков, отраженных в учебно-методических комплексах дисциплин. В данном исследовании дескрипторы рискологических компетенций – это основной инструмент описания результатов формирования рискологических компетенций обучающихся по направлению подготовки «Техносферная безопасность» на двух ступенях высшего образования – бакалавриат и магистратура. Для *студентов бакалавриата* дескрипторы рискологических компетенций включают владение культурой безопасности и риск-ориентированным мышлением, способность оценивать риск и определять меры по обеспечению безопасности, для *студентов магистратуры* – способность применять методы анализа и оценки риска, прогнозировать, определять зоны повышенного техногенного риска.

Сравнительный содержательный анализ области «Сквозные виды профессиональной деятельности в промышленности (в сфере охраны труда, противопожарной профилактики, экологической и биологической безопасности, обращения с отходами, защиты в чрезвычайных ситуациях)», включающей профессиональную деятельность выпускников направления подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» и профессионального стандарта «Специалист в области охраны труда», в котором основной целью профессиональной деятельности специалиста 6-го уровня квалификации является «профилактика несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний, снижение уровня или устранение воздействия на работников вредных и (или) опасных производственных факторов, профессиональных рисков», позволяет представить обобщенный результат профессиональной подготовки студентов бакалавриата в части формирования у них рискологической компетентности:

1) знает основные источники риска, методы анализа риска и методы обеспечения техносферной безопасности, возможности снижения риска возникновения опасных ситуаций;

2) умеет осуществлять рефлексию, формировать мотивы и установки, отношение к риску, поведение в экстремальных ситуациях, оценивать, снижать профессиональный риск и определять меры по обеспечению безопасности;

3) имеет навыки личностного саморегулирования; профессионального и личностного саморазвития; профессионального мышления, основанного на культуре безопасности и риск-ориентированном мышлении; анализа риска, необходимые для адекватного решения типичных профессиональных задач.

Содержательный анализ аналогичных документов в отношении студентов магистратуры профиля «Промышленная безопасность» и дополнительно профессионального стандарта «Специалист по обеспечению промышленной безопасности при эксплуатации оборудования, работающего под избыточным давлением, и/или подъемных сооружений» для 7-го уровня квалификации, выявил кластер следующих дескрипторов в качестве обобщенного результата профессиональной подготовки в части формирования рискологической компетентности:

1) знает методы и средства самоконтроля, саморазвития, улучшения состояния охраны труда и промышленной безопасности; методы идентификации и анализа рисков, принципы, теорию и практику управления рисками;

2) умеет самостоятельно получать необходимые знания, осуществлять самопознание, оценивать риски и определять меры по обеспечению промышленной безопасности, выделять показатели эффективности реализации мероприятий по снижению уровней профессиональных рисков;

3) имеет навыки личностного саморегулирования, профессионального и личностного саморазвития, профессионального мышления, умеет анализировать и моделировать потенциальные опасности, оценивать риски и разрабатывать меры по их управлению.

Теоретический анализ исторических предпосылок возникновения понятий «риск», «компетенция», «компетентность», «рискологическая компетентность», отечественных и зарубежных педагогических изысканий по теме исследования, содержание приведенных дескрипторов послужили основанием для выделения структурных компонентов (когнитивный, ценностно-мотивационный, операционно-деятельностный, оценочно-рефлексивный) [10], а затем и показателей рискологической компетентности. К последним мы относим: 1) *знания* обучающихся в области риска (источники, методы анализа, возможности снижения риска); 2) *ценности культуры безопасности* (сохранность жизни, здоровья, природы, материальных ценностей, обеспечение техносферной безопасности, предупреждение рисков в сфере охраны труда, промышленной и экологической безопасности); 3) *мотивация к предотвращению риска* (формирование мотивов и установок саморазвития в области техносферной безопасности и методологии риска; сознательного отношения к риску; разумного поведения в экстремальных ситуациях); 4) *риск-ориентированное мышление* (как элемент профессионального мышления специалиста, профессиональная деятельность которого связана с обеспечением техносферной безопасности, предполагающей наличие знаний и навыков в направлении анализа риска, необходимых для адекватного решения типичных профессиональных задач); 5) *рефлексия* (владение методами самоконтроля, саморазвития, личностного саморегулирования, профессионального и личностного саморазвития) [1].

Для диагностики полноты и прочности знаний в области риска разработан тест «Знания в области риска». Перечень вопросов включает основные понятия, используемые в учебных модулях, внедряемых в дисциплины, участвующие в формировании рискологической компетентности.

Предварительный анализ, с одной стороны, особенностей профессиональной сферы специалистов техносферной безопасности, а с другой – исследований, посвященных изучению ценностных ориентаций, М. Рокича, В. Билски, М.С. Яницкого, А.В. Капцова, Л.В. Карпушиной, ценностного опросника Ш. Шварца, теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, методики оценки культуры безопасности организации Л.Н. Горюновой способствовали выделению терминальных ценностей-целей и инструментальных ценностей-средств культуры безопасности и разработке анкеты «Ценности культуры безопасности».

Результаты изучения и анализа таких общепризнанных диагностических материалов, как «Диагностика мотивационной сферы личности», разработанная Ж. Ньютеном; «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана; анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой и других, были положены в основу разработанной анкеты «Мотивация к предупреждению риска».

В качестве основы для разработки анкеты «Рефлексия» послужили научно-теоретические работы [7, 9] и диагностические методики, в частности, «Методика диагностики индивидуальной меры рефлексивности» А.В. Карпова и В.В. Пономаревой, «Уровень выраженности и направленности рефлексии»

М. Гранта, «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» О.В. Калашниковой.

Уровень развития риск-ориентированного мышления, скорость принятия решений оценивались посредством выполнения студентами кейсов, разработанных на основе «Конструктора риск-ориентированных заданий» [3, 5].

Задания, представленные в кейсах, составлены отдельно для студентов уровней бакалавриата и магистратуры в соответствии с дескрипторами рискологических компетенций, требованиями профессиональных стандартов. Не отличаясь по структуре и выполняемым операциям мышления, они имеют соответствующий уровень сложности.

Итоговый уровень рискологической компетентности обеспечивает согласование требований соответствующих образовательных и профессиональных стандартов [4, 6]: 1) оптимальный (продвинутый) уровень рискологической компетентности соответствует 7-му уровню квалификации, предусматривает свободное применение показателей рискологической компетентности в сложных нестандартных ситуациях; 2) репродуктивный (достаточный) уровень соответствует 6-му уровню квалификации, при этом проявление показателей рискологической компетентности достаточное для разрешения стандартных проблемных ситуаций; 3) адаптивный (пороговый) уровень согласуется с 5-м уровнем квалификации, ему соответствует ограниченное, нестабильное проявление показателей рискологической компетентности; 4) нейтральный (критический) уровень рискологической компетентности соответствует 4-му уровню квалификации, предусматривает проявление отдельных показателей рискологической компетентности [8, 11, 12].

Сравнение результатов констатирующего (далее – КЭ) и формирующего (далее – ФЭ) экспериментов (табл. 1.) показало, что динамика сформированности рискологической компетентности студентов бакалавриата является положительной.

Таблица 1

Динамика сформированности рискологической компетентности студентов бакалавриата: констатирующий (КЭ) и формирующий (ФЭ) эксперименты

Показатели рискологической компетентности	Уровни, %							
	Н		А		Р		О	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Знания в области риска	87	0	11	0	2	77	0	23
Ценности культуры безопасности	27	0	57	7	16	61	0	32
Мотивация к предотвращению риска	33	0	43	15	24	58	0	27
Риск-ориентированное мышление	45	0	35	10	20	35	0	55
Рефлексия	28	0	59	13	13	54	0	33

Примечание. Н – нейтральный, А – адаптивный, Р – репродуктивный, О – оптимальный.

Диагностика сформированности рискологической компетентности студентов магистратуры в ходе констатирующего (КЭ) и формирующего (ФЭ) экспериментов также показала положительный результат (табл. 2).

Таблица 2

Динамика сформированности рискологической компетентности студентов магистратуры

Показатели рискологической компетентности	Уровни, %							
	Н		А		Р		О	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Знания в области риска	0	0	71	0	23	37	6	63
Ценности культуры безопасности	0	0	14	0	76	11	10	89
Мотивация к предотвращению риска	14	0	49	0	37	48	0	52
Риск-ориентированное мышление	27	0	42	0	29	15	2	85
Рефлексия	13	0	68	7	19	52	0	41

Примечание. Н – нейтральный, А – адаптивный, Р – репродуктивный, О – оптимальный.

При проведении констатирующего эксперимента большинство студентов уровня бакалавриата по всем показателям имело нейтральный или адаптивный уровень сформированности показателей рискологической компетентности. Результаты формирующего эксперимента указывают на то, что большинство студентов имеют репродуктивный уровень развития таких показателей рискологической компетентности, как знания в области риска, ценности культуры безопасности, мотивация к предотвращению риска, рефлексия. По показателю риск-ориентированное мышление 55 % опрашиваемых студентов имеют оптимальный уровень.

Результаты формирующего эксперимента указывают на то, что большинство студентов уровня магистратуры имеют оптимальный уровень развития знаний в области риска, ценностей культуры безопасности, мотивации к предотвращению риска, риск-ориентированного мышления, и только по показателю «рефлексия» 52 % обучающихся имеют репродуктивный уровень.

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод о том, что студенты уровней бакалавриата и магистратуры имеют необходимые уровни сформированности рискологической компетентности, достаточные для соответствия требованиям ФГОС ВО и профессиональных стандартов: оптимальный или продвинутый – для 7-го уровня квалификации, и репродуктивный или достаточный для 6-го уровня квалификации.

Разработанный в соответствии с целями исследования диагностический инструментарий позволил произвести оценку уровня сформированности показателей рискологической компетентности, соответствующую компетентностному подходу, федеральным государственным образовательным

стандартам высшего образования по направлению подготовки «Техносферная безопасность», профессиональным стандартам.

Результаты диагностики продемонстрировали переход студентов на более высокий уровень сформированности рискологической компетентности. Это доказывает успешность проведения педагогического эксперимента по формированию рискологической компетентности студентов политехнического вуза и применения диагностического инструментария.

Результаты диагностики могут быть переведены преподавателями, внедряющими результаты нашего исследования, в пятибалльную систему и использованы при определении итоговой оценки по дисциплине. Кроме того, уровни рискологической компетентности, представляя собой унифицированную шкалу, могут быть использованы в системе дополнительного профессионального образования, а также специалистами кадровых служб.

Список литературы

1. Кушнарёва О.В. Критерии готовности к профессиональному риску обучающихся направления «Техносферная безопасность» // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. РУДН, 28–29 марта 2019 г.: в 2 ч. / науч. ред. В.И. Казаренков. – М.: РУДН, 2019. – 429 с.

2. Кушнарёва О.В. Теоретические основы и результаты эксперимента по формированию рискологических компетенций студентов политехнического вуза // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 12. – С. 24–27.

3. Кушнарёва О.В. Формирование рискологических компетенций студентов политехнического вуза: таксонометрический подход // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 4. – С. 12.

4. Кушнарёва О.В. Формирование риск-ориентированного мышления обучающихся в условиях реализации ФГОС и профессиональных стандартов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Междунар. науч.-практ. конф., г. Екатеринбург, 24–25 апреля 2018 г. / под науч. ред. Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – С. 70–73.

5. Орехова Т.Ф., Кружилина Т.В. К вопросу о формировании у студентов технических профилей инженерного сознания гуманистического типа // Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика: материалы междунар. науч.-метод. конф. / отв. ред. Л.Л. Мехришвили. – [Б. м.], 2018. – С. 111–118.

6. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании / Л.И. Савва, В.А. Беликов, П.Ю. Романов и др.; под общ. ред. Л.И. Саввы. – Магнитогорск: МГТУ, 2019. – 211 с.

7. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя: дис. … д-ра пед. наук. – Магнитогорск, 2002. – 408 с.

8. Сайгушев Н.Я., Веденеева О.А., Коновалов М.В. Становление студента вуза как субъекта будущей профессиональной деятельности общества //

Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-1. – С. 261–265.

9. Сайгушев Н.Я., Сайгушева Л.И., Мелехова Ю.Б. Технологии рефлексивного продвижения студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2. – С. 113–116.

10. Трегубова Е.Д., Савва Л.И., Лешер О.В. Формирование готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности: теоретико-экспериментальный аспект // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 3. – С. 39.

11. Dolinina I.G., Kushnaryova O.V. Forming occupational safety culture on the basis of development of students' risk-focused intellection // International journal of environmental & science education. – 2016. – Vol. 11, №. 14. – P. 6323–6334.

12. Engineering Education for Forming Students' Risk-Oriented Consciousness / I.G. Dolinina, L.K. Geykhman, O.V. Kushnaryova, V.I. Kazarenkov // International Journal of Engineering & Technology. – 2018. – Vol. 7 (4.38). – P. 118–121.

УДК 37.08
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-35-42

Долинина Ирина Геннадьевна
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры безопасности жизнедеятельности

ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Комсомольский проспект, 29, (342) 219-84-82
e-mail: professordolinina@mail.ru

Хлебникова Марина Анатольевна
заместитель директора

МАОУ ДПО «Центр развития системы образования», Пермь, Россия
61400, г. Пермь, ул. Нефтяников, 50, (342) 226-18-68
e-mail: mahlebnikova09@gmail.com

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Irina G. Dolinina
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Safety

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm National Research Polytechnic University», Perm, Russia
614990, Perm, Komsomolsky Prospekt str., 29
e-mail: professordolinina@mail.ru

Marina A. Khlebnikova
Deputy Director

Center for the Development of the Education System, Perm, Russia
614990, Perm, Neftyanikov str., 50
e-mail: mahlebnikova09@gmail.com

RELEVANCE OF THE FORMATION OF COMPETENCE OF INFORMATION SECURITY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF REGIONAL MODERNIZATION OF EDUCATION

© Долинина И.Г., Хлебникова М.А., 2020

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что современное российское общество характеризуется радикальными переменами в социальной, политический и экономической жизни, происходящими под влиянием информатизации.

Современная система образования, отражая потребности информационного общества, трансформирует парадигму обучения, переходя от традиционного образования в условиях ограниченности доступа к информационным ресурсам к образовательной деятельности в условиях всеобщей доступности информации.

Научная новизна исследования заключается в научном обосновании и обогащении эффективного комплексного педагогического процесса формирования компетентности информационной безопасности путем разработки теоретических основ, педагогического моделирования, интегрирующего методы активного и интерактивного обучения на основе реализации принципов системного и личностно-деятельного подходов, обеспечивающих установление структуры и организации элементов личности обучающегося.

Ключевые слова: компетентность, информационная безопасность, обучающиеся, регион, модернизация, педагогическое моделирование, индивидуальные уровни, динамика, диссеминация.

Abstract. The relevance of the project is due to the fact that modern Russian society is characterized by radical changes in the social, political and economic life of society, taking place under the influence of informatization.

The modern education system, reflecting the needs of the information society, transforms the learning paradigm, moving from traditional education in conditions of limited access to information resources to educational activities in the context of universal availability of information.

The scientific novelty of the research lies in the scientific substantiation and enrichment of an effective integrated pedagogical process of forming information security competence, through the development of theoretical foundations, pedagogical modeling, integrating methods of active and interactive learning based on the implementation of the principles of systemic and personal-active approaches that ensure the establishment of the structure and organization of personality elements student.

Key words: competence, information security, students, region, modernization, pedagogical modeling, individual levels, dynamics, dissemination.

Актуальность исследования формирования компетентности информационной безопасности обучающихся вытекает из анализа социально-экономических потребностей российского общества в целом и Пермского края в частности.

Существует научная целесообразность разработки и обоснования методологических основ формирования компетентности информационной безопасности обучающихся. Она продиктована внешними по отношению к российскому образованию и внутрисистемными причинами, такими как: 1) радикальные социально-экономические изменения в стране, цифровизация экономики; 2) интенсивное обновление информационной базы содержания образования и необходимость применения адекватных целям информационных ресурсов; 3) усиление потребности в реализации правовых основ в сфере информационной безопасности.

Возрастающая потребность общества и отдельных граждан в обеспечении информационной безопасности определяет социальный аспект актуальности исследования.

В российском образовании активно внедряются образовательные стандарты, ориентированные на требования информационной безопасности обучающихся. Существующее методолого-теоретическое сопровождение данного процесса нередко отражает принципы знаниевой парадигмы образования, что не соответствует представлениям о сущности, характеристиках, эффективных методах формирования нового интегративного результата образования и, соответственно, не обеспечивает необходимый уровень компетентности информационной безопасности обучающихся, что является педагогическим аспектом актуальности исследования.

Формирование методологического обеспечения компетентности информационной безопасности как актуальной цели образования позволяет расставить приоритеты относительно двух важнейших компонентов образования:

- во-первых, развития информационных технологий как базового инструмента процесса непрерывного образования;
- во-вторых, обеспечения информационной безопасности путем моделирования педагогического процесса формирования компетентности и диссеминации полученных научных результатов.

«В системе образования расширяется применение цифровых технологий. Образовательные организации имеют выход в сеть “Интернет” и представлены там на своих сайтах…», – говорится в программе «Цифровая экономика Российской Федерации», где также подчеркивается, что одним из основных инфраструктурных элементов цифровой экономики является обеспечение информационной безопасности [4].

Методический аспект актуальности исследования обусловлен стоящей перед системой образования задачей формирования компетентности информационной безопасности обучающихся, способных своевременно адаптироваться к изменениям информационных технологий, а также к увеличению потока необходимой информации, умеющих преодолевать возможные опасности путем интеграции специальных знаний, и необходимости обеспечения безопасности как в обычных, так и в нестандартных ситуациях.

Современное общество характеризуется радикальными переменами в социальной, политический и экономической жизни, происходящими под влиянием информатизации. Эти изменения определили необходимость перемен и в системе образования. За последние годы проблемы внедрения и практического использования современных информационных и интернет-технологий, телекоммуникационных и глобальных сетей в организацию учебного процесса и создания образовательной среды все более широко и интенсивно обсуждаются в отечественной и зарубежной научной, научно-методической литературе. При этом отмечается тенденция неуклонного роста объема дистанционного и онлайн-обучения, что требует переосмысления традиционного обучения, нового понимания профессионального развития педагогов. В цифровом мире педагоги должны уметь анализировать различные информационные ресурсы, разрабатывать дистанционные курсы и создавать эффективные учебные среды.

В числе нарастающих проблем – несоответствие современной системы образования обеспечению информационной безопасности обучающихся, новым рискам, связанным с развитием сети Интернет и информационных технологий, нарастающему противоправному контенту. Одной из стратегических задач, определенных государственными документами Российской Федерации, является «обеспечение условий защиты от информации, причиняющей вред … здоровью и психическому развитию» обучающихся [3].

Происходит постоянное увеличение количества разнообразных информационных ресурсов, появляются новые формы и виды электронного взаимодействия, новые технологии, такие как аддитивные и облачные технологии, виртуальная и дополненная реальность, электронное обучение и др. Увеличивающийся объем современной информации и неограниченный доступ к ней всех пользователей создают ситуации неконтролируемого потока информации в сети Интернет, особую информационную среду общества в целом.

На передний план выдвигается новый аспект данной проблемы: осуществление необходимой защиты обучающихся от негативного информационного воздействия, осуществление педагогического контроля в сфере информационной безопасности.

Авторы статьи убеждены, что средствами образования можно направить процессы обеспечения информационной безопасности по пути компетентностного обеспечения, для чего необходимо разработать теоретико-методологические основы и провести экспериментальное апробирование целенаправленного педагогического процесса формирования компетентности информационной безопасности обучающихся.

Компетентность информационной безопасности обучающихся, кроме практических навыков защиты информации, включает опыт ориентации в информационных потоках, а также умение эффективно противодействовать несанкционированному воздействию на личность обучающегося,

прогнозировать возможные угрозы, обеспечивать защиту информации и предотвращать угрозы информационной безопасности в деятельности [7].

Таким образом, исследование предполагает, что одной из приоритетных задач образования должно стать формирование у обучающихся внутренней потребности в саморазвитии и самообразовании по обеспечению информационной безопасности, овладение методами социальной и личной защиты.

Анализ современного состояния исследований в данной области детерминирован тем, что в конце XX в. сформулирована концепция цифровой экономики, которая затрагивает многие аспекты жизни человека, в том числе и образование. Как мы уже говорили выше, в программе «Цифровая экономика Российской Федерации» подчеркивается важность обеспечения информационной безопасности, являющейся одним из основных инфраструктурных элементов цифровой экономики [4].

Формирование компетентности информационной безопасности обучающихся является задачей государственного значения и регламентировано в ряде документов об образовании.

Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» определил важные ориентиры развития образования в вопросах реализации программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Во-первых, образовательные организации вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ. Во-вторых, при использовании электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в образовательной организации «должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме, независимо от места нахождения обучающихся». В-третьих, образовательная организация должна обеспечить информационную безопасность и защиту персональных сведений участников образовательных отношений [5].

Важнейшей компетентностью, которую необходимо сформировать у обучающихся, является цифровая компетентность. «Цифровая компетентность», основанная на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) – способность уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в образовательном процессе (работа с контентом, коммуникации, потребление, техносфера) [8]. Эта компетентность основана на высоком уровне владения управлением информацией (компетентностью информационной безопасности) и на высоком уровне владения цифровой техникой [10].

Принципиально новым в данном подходе является учет исследователями мотивационной и ценностной сфер личности. В структуре цифровой компетентности выделяются четыре компонента: знания; умения; навыки; мотивация и ответственность (в том числе и безопасность).

В центре исследований, проводимых по проблеме формирования цифровых компетенций, находятся следующие вопросы:

– методика обучения информационным технологиям педагогов (Н.В. Гафурова) [1];

– информационные технологии в профессиональной деятельности будущего учителя (А.П. Шмакова, Е.Л. Федотова) [6, 9];

– использование Сети и новые формы работы, новые функциональные и пространственные отношения и взаимодействия в университете (K. Fross, D. Winnicka-Jasłowska, Sempruch) [12];

– использование смартфонов в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (M. Cattik, S. Odluyurt) [11].

На данном этапе исследования рассматриваем цифровую компетентность как элемент компетентности информационной безопасности, которая должна быть связана с адекватной оценкой рисков и угроз Интернета. Естественный характер формирования компетентности информационной безопасности понимается как философско-педагогический принцип, которым необходимо руководствоваться педагогам при формировании безопасной информационной образовательной среды в профессиональной деятельности.

В 2013 г. разработана и принята Государственная программа Пермского края «Развитие информационного общества», в которую внесены изменения и дополнения 15 апреля 2020 г.

Целями программы являются: повышение качества жизни и социальной защищенности населения Пермского края за счет использования информационно-коммуникационных технологий; повышение доступности и качества предоставления услуг и исполнения функций; повышение эффективности и прозрачности управления в Пермском крае; развитие цифровой экономики Пермского края.

Среди поставленных задач программы: «создание современной и безопасной информационно-телекоммуникационной инфраструктуры, обеспечение предоставления на ее основе услуг, организация защиты информации, обеспечение высокого уровня доступности для населения информации и информационных технологий, в том числе в рамках реализации регионального проекта “Информационная безопасность (Пермский край)”, соглашений о реализации региональных проектов» [2].

Задачи увеличения «количества квалифицированных кадров для сферы информационно-коммуникационных технологий и повышения качества их подготовки, формирования цифровых навыков и ИТ-компетенций, развития прорывных и перспективных сквозных технологий и цифровых платформ» ориентированы только на специалистов данной сферы и не носят всеобщего

образовательного характера, несмотря на то, что участником программы является Министерство образования и науки Пермского края.

Ведущие вузы Пермского края осуществляют обучение по направлению подготовки «Информационная безопасность» по 8 программам обучения в 2020 г., однако эта подготовка относительно не многочисленных специалистов не решает общую проблему формирования информационной безопасности обучающихся.

Данная проблема требует создания обоснованной методологической базы, правовых, методических и организационных механизмов для обеспечения информационной безопасности всех участников образовательного процесса.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что проведенные исследования по данному направлению не восполняют в достаточной мере поставленных государственных и социальных задач, необходимо оперативное методологическое восполнение и экспериментальная проверка теоретических представлений. Значимость исследования состоит в том, что на основе комплекса научных подходов к проблеме будут рассмотрены особенности формирования компетентности информационной безопасности, определены условия эффективности, выявлены критерии динамики становления личности обучающихся.

Список литературы

1. Гафурова Н.В., Чурилова Е.Ю. Методика обучения информационным технологиям. Практикум [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Сибир. федерал. ун-т. – Красноярск, 2011. – 181 с. – URL: http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=441409

2. Государственная программа Пермского края «Развитие информационного общества», утв. постановлением Правительства Пермского края от 25 сентября 2013 г. № 1270-п [Электронный ресурс]. – URL: http://docs.cntd.ru/document/911543777 (дата обращения: 13.10.2020).

3. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации, утв. Указом Президента Российской Федерации от 05.12.2016 г. № 646 [Электронный ресурс]. – URL: https://rg.ru/2016/12/06/doktrina-infobezobasnost-site-dok.html (дата обращения: 09.12.2018).

4. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», утв. распоряжением Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р [Электронный ресурс]. – URL: http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm (дата обращения: 08.12.2018).

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 - ФЗ от 29.12.2012 г. с изменениями 2018 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://zakon-ob-obrazovanii.ru/ (дата обращения: 08.12.2018). – Ст. 16.

6. Федотова Е.Л. Информационные технологии в профессиональной деятельности [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – М.: ИД ФОРУМ: НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 368 с. – (Профессиональное образование). – URL: http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=484751

7. Хлебникова М.А., Долинина И.Г. Модель формирования компетентности информационной безопасности педагогов в процессе повышения квалификации [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/65PDMN320.pdf

8. Цифровая компетентность подростков и родителей / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова // Результаты Всероссийского исследования. – М.: Фонд развития Интернет, 2013. – 144 с.

9. Шмакова А.П. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому творчеству средствами информационных технологий [Электронный ресурс]. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 184 с. – URL: http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=462991

10. Ячина Н.П., Фернандез О.Г.Г. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве // Вестник ВГУ: Проблемы высшего образования. – 2018. – № 1. – С. 136–138.

11. Cattik M., Odluyurt S. The effectiveness of the smart boardbasedsmall-group graduated guidance instruction ondigital gaming and observational learning skills of childrenwith autism spectrum disorder // Turkish Online Journal of Educational Technology Volume. – 2017. – Vol. 16, Issue 4, October. – P. 84–102.

12. Fross K., Winnicka-Jasłowska D., Sempruch A. «Student zone» as a new dimension oflearning space // Case study in Polish conditions (ConferencePaper). Advances in Intelligent Systems and ComputingVolume. – 2018. – Vol. 600. – P. 77–83 (AHFE2017 International Conference on Human Factors, SustainableUrban Planning and Infrastructure, 2017). (LosAngeles; United States; 17 July 2017 до 21 July 2017; Код 193329).

УДК 37.013.43
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-43-51

Дремина Инга Анатольевна
научный сотрудник

ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края», Пермь, Россия
614068, г. Пермь, ул. Екатерининская, 210, каб. 25, (342) 236-88-60

аспирант

ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Комсомольский проспект, 29, (342) 219-84-82
e-mail: dryominasc80@yandex.ru

МЕТОДИКА ОЦЕНИВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Inga A. Dremina
Researcher Professional Education

Professional Education «Institute of Education Development of Perm Krai», Perm, Russia
614068, Perm, Catherine, 210, room 25

Postgraduate Student

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm National Research Polytechnic University», Perm, Russia
614990, Perm, Komsomolsky Prospekt str., 29
e-mail: dryominasc80@yandex.ru

METHODOLOGY FOR EVALUATING THE FORMATION OF THE CULTURE OF LIFELONG EDUCATION OF TEACHERS

Аннотация. В центре внимания автора научно-теоретическое обоснование уровней, критериев и методов оценивания сформированности культуры непрерывного образования педагогов. Представлено понятие «формирование культуры непрерывного образования педагога». Выделены и научно обоснованы когнитивный, ценностный и деятельностный компоненты предмета исследования. На основе положений философского закона развития

© Дремина И.А., 2020

систем определены уровни сформированности культуры непрерывного образования педагогов: необходимый, достаточный, оптимальный, прогрессивный. Установлена взаимосвязь между уровнями развития философских систем и сформированности культуры непрерывного образования педагогов. Определены содержательные характеристики критериев оценки.

Ключевые слова: формирование культуры непрерывного образования педагогов, оценивание, философский закон развития систем, уровневое оценивание.

Abstract. The author focuses on the scientific and theoretical justification of the levels, criteria and methods of assessing the formation of a culture of continuous education of teachers. The concept of “forming a culture of continuous education of a teacher” is presented. The cognitive, value and activity components of the research subject are highlighted and scientifically substantiated. Based on the provisions of the philosophical law of systems development, the levels of formation of the culture of continuous education of teachers are determined: necessary, sufficient, optimal, progressive. The relationship between the levels of development of philosophical systems and the formation of the culture of lifelong education of teachers has been established. The substantive characteristics of the assessment criteria have been determined.

Key words: formation of a culture of lifelong education for teachers, assessment, the philosophical law of systems development, level assessment.

Непрерывность как глобальная характеристика современного образования затрагивает весь жизненный путь человека. Вступление России в 2000 г. в Меморандум непрерывного образования (Lovelong Learning – «обучение на протяжении всей жизни») определило этот процесс как непрерывное развитие знаний и навыков человека на протяжении всего жизненного пути [15].

На повестке дня остро стоит вопрос реализации непрерывного развития персонала в любой профессиональной среде. Заметим, что в реализации государственной политики в сфере образования к современной педагогической науке предъявляются качественно новые требования в области выявления педагогических условий и эффективных механизмов, обеспечивающих процессы формирования и оценки непрерывного профессионального роста педагогов [12, 13].

Непрерывное образование педагогов характеризуется нами как самосовершенствование личности и профессиональный рост учителя в течение всей карьеры. Как философская категория процесс непрерывности выступает для нас в виде совокупности относительно устойчивой и изменчивой системы [6].

Анализ научно-теоретической литературы в области теории непрерывного образования педагогических работников (С.Г. Вершловский, И.Г. Долинина, С.И. Змеев, М.В. Кларин, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Т.Ю. Ломакина, А.К. Маркова, А.Н. Новиков, В.Г. Онушкин, Г.С. Селевко, А.В. Хуторской и др.) и практический опыт позволили нам выделить неразработанные вопросы

в осмыслении категории непрерывности образования педагогов с позиции теории культуры.

Целью научного исследования становится разработка, апробация и внедрение структурно-динамической модели формирования культуры непрерывного образования педагогов в процесс повышения квалификации.

Целью исследования является научно-теоретическое обоснование уровней, критериев и методов оценивания сформированности культуры непрерывного образования педагогов.

Определяя теоретические подходы к разработке методики оценивания сформированности культуры непрерывного образования педагогов, остановимся на определении понятия «методика». На основе формулировки Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова [9, с. 132] считаем возможным определить понятие методики оценивания сформированности культуры непрерывного образования педагогов как описание системы научных подходов, способов оценивания, характеристики уровней сформированности исследуемого процесса.

В качестве методологической основы разработки методики мы опирались на следующие научные подходы:

1) *культурологический подход*, позволяющий выделить условия, детерминирующие процесс формирования культуры непрерывного образования педагогов и соответствующий новой философии образования (В.Л. Бенин, В.В. Давыдов, И.Г. Долинина, И.А. Колесникова, В.Б. Куликов, А.М. Новиков, Р.М. Фатыхова и др.);

2) *деятельностный подход* (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.И. Слободчиков, Н.Ф. Талызина и др.), на основе которого мы определили механизмы формирования культуры непрерывного образования педагогов;

3) *компетентностный подход* (С.А. Дружилов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Субетто, А.В. Хуторской и др.), идеи которого явились основой для определения предметно-профессиональной структуры и содержания изучаемого предмета исследования с позиции профессионализма;

4) *личностно-ориентированный подход* в образовании (Е.В. Бондаревская, М.Н. Берулава, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, Н.С. Якиманская и др.) позволил рассмотреть процесс формирования культуры непрерывности образования в контексте целостного развития личности педагога в единстве ценностно-мотивационной, когнитивной, поведенческой сфер и личностных особенностей.

Опираясь на научные подходы профессора И.Г. Долининой, междисциплинарное понятие *«культура»* понимаем как надбиологические программы деятельности человека, его поведения и общения, которые, несомненно, обусловливают изменения социальной жизни [3].

Философским основанием понятия *«культура непрерывного образования педагогов»* для нас выступают положения И.Г. Долиной, И.А. Колесниковой о том, что это интегративная динамическая характеристика способности личности обучающего к развитию через взаимосвязь образовательных практик, представленная такими параметрами, как:

- различные виды и формы профессионального взаимодействия;
- индивидуальные способы мышления;
- профессиональные интересы и ценности на основе фундаментальных знаний;
- разнообразные программы деятельности, поведения и общения на основе процессов интериоризации освоенного опыта [3, 10].

В связи с этим определение понятия «*формирование культуры непрерывного образования педагогов»* рассматриваем в виде целостного, организованного и управляемого процесса развития профессиональной компетентности педагога в решении конкретных педагогических задач, проявляющегося в способности личности к определению цели, содержания, форм и методов обучения на основе профессиональных интересов и ценностей, оценки динамики своего уровня профессионализма [4].

На основе гносеологического принципа дополнительности считаем возможным понимать *культуру непрерывного образования педагогов* как интегративную характеристику развивающейся способности личности педагога к определению и реализации цели, содержания, форм обучения (формальных, неформальных, информальных) на основе профессиональных интересов и ценностей, оценки личного уровня профессионализма для постоянного развития компетентности в решении конкретных педагогических задач.

Обобщение сущности предмета исследования позволило нам выделить и определить содержание следующих компонентов:

– *когнитивный:* приобретение знания обеспечения непрерывного образования;

– *ценностный*: осмысление личных ценностей и профессиональных интересов;

– *деятельностный:* объединение опыта реализации и обобщения лучших педагогических практик в процессе профессионального взаимодействия [4].

В ходе исследования установлено, что динамика сформированности культуры непрерывного образования педагогов подразумевает изменение значимых показателей процесса в результате осознанной целенаправленной активности педагогов, которая базируется на становлении и развитии профессиональных компетенций. Изменение динамических показателей уровней сформированности культуры непрерывного образования педагогов определяется нами как совокупный результат обучения, представляющий собой комплексную оценку освоенного опыта, теоретических знаний и конвенционального поведения в педагогической среде. Данный подход, несомненно, направлен на развитие субъектной позиции педагогов.

Основываясь на положениях философского закона развития систем [1], который предусматривает последовательные уровни развития: возникновение, становление, период зрелости, преобразование, считаем возможным, выделить следующие уровни сформированности культуры непрерывного образования педагогов: необходимый, достаточный, оптимальный, прогрессивный.

Анализ научных позиций профессора И.Г. Долининой в определении философского содержания понятия систем позволил сделать вывод, что «система – это совокупность элементов, взаимосвязанных между собой таким образом, что возникает определенная целостность, единство» [3].

Разработкой уровневого системного подхода к оцениванию личностных достижений в обучении занимались такие ученые, как В.П. Беспалько, И.Я. Лернер, Г.К. Селевко [2, 11, 14]. По мнению ученых, уровневый подход к оцениванию личностных результатов обучающихся позволяет характеризовать разные уровни достижений деятельности и может выступать основой для планирования дальнейшей действий.

Установленная взаимосвязь между уровнями развития философских систем и сформированности культуры непрерывного образования педагогов может быть представлена в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ уровней развития философских систем и сформированности культуры непрерывного образования педагогов

Уровни развития философских систем	Уровни сформированности культуры непрерывного образования педагогов	Сущностные характеристики уровней сформированности культуры непрерывного образования педагогов
Возникновение	Необходимый	*Процесс становления и упорядочивания отдельных элементов индивидуальной педагогической системы педагога* – знаний, поведения, общения, способов взаимодействия в профессиональной среде в ходе развития профессиональной компетентности в решении конкретных педагогических задач
Становление	Достаточный	*Процесс осознанного преобразования элементов индивидуальной педагогической системы педагога* – знаний, поведения, общения, способов взаимодействия в профессиональной среде в ходе развития профессиональной компетентности в решении конкретных педагогических задач
Период зрелости	Оптимальный	*Процесс публичной демонстрации и представления индивидуальной педагогической системы педагога* – знаний, поведения, общения, способов взаимодействия в профессиональной среде в ходе развития профессиональной компетентности в решении конкретных педагогических задач
Преобразование	Прогрессивный	*Введение новых элементов и устойчивое развитие индивидуальной педагогической системы педагога* – знаний, поведения, общения, способов взаимодействия в профессиональной среде в ходе организованного и управляемого развития профессиональной компетентности в решении конкретных педагогических задач

Таким образом, считаем возможным сделать вывод о том, что уровневый подход к оцениванию сформированности культуры непрерывного образования педагогов по содержанию является целостной динамической системой развития исследуемого процесса и позволяет педагогу узнать и оценить сущностные характеристики личностного уровня развития.

В качестве основы критериев оценивания сформированности культуры непрерывного образования педагогов мы выделяем содержательные характеристики изучаемого педагогического феномена [4, 8]:

- управление личностным и профессиональным развитием;
- наращивание технологичности в реализации образовательной деятельности;
- осмысленность поведения, сферы общения и взаимодействия в профессиональной сфере;
- обобщение успешного опыта и передача мастерства в педагогической среде.

Для оценки динамики сформированности культуры непрерывного образования педагогов на основе выделенных критериев нами определены следующие содержательные характеристики уровней (табл. 2.).

Таблица 2

Содержательные характеристики уровней сформированности культуры непрерывного образования педагогов

Необходимый уровень	Достаточный уровень	Оптимальный уровень	Прогрессивный уровень
Стихийные механизмы профессионального развития, потребность в обучении выражена слабо. Формально повышает квалификацию согласно нормативам федерального законодательства	Потребность в развитии профессионализма выражена. Разрабатывает и реализовывает индивидуальную траекторию образования в процессе повышения квалификации	Управляет личным профессиональным развитием посредством самостоятельной разработки и реализации индивидуальной траектории образования	Осуществляет самоменеджмент в реализации научно-педагогических исследований и инновационной деятельности согласно индивидуальной траектории образования
За основу профессиональной деятельности принимает личный «педагогический» опыт	С внешней помощью определяет личностные смыслы, ценностные аспекты и цели профессиональной деятельности	На основе самоанализа оценивает уровень профессионализма и определяет задачи непрерывного личностно-профессионального развития	Осознанно и устойчиво развивает индивидуальную педагогическую систему профессиональной деятельности

Окончание табл. 2

Необходимый уровень	Достаточный уровень	Оптимальный уровень	Прогрессивный уровень
Осуществляет профессиональную деятельность на репродуктивном уровне с опорой на методические указания, рекомендации	С внешней помощью анализирует теорию и практику собственной профессиональной деятельности, определяя точки роста	Реализует методическую, научно-исследовательскую, проектную деятельность на уровне руководителя творческих команд	Научно-исследовательская и инновационная деятельность выстроена на основе профессиональных ценностей и интересов
Достижения передового педагогического опыта использует в том случае, если он подробно описан и широко используется коллегами	Разрабатывает методические, проектные продукты индивидуально и в проектной команде и представляет результаты успешного опыта в педагогической среде	Представляет результаты индивидуальной педагогической системы, результативный опыт в профессиональной среде, имеет публикации РИНЦ, активно участвует в конкурсах профессионального мастерства	Является наставником молодых педагогов, преподавателем в системе повышения квалификации, имеет публикации ВАК, РИНЦ, результаты научно-исследовательской деятельности обсуждает в научном сообществе

Обобщая представленные результаты исследования, можно утверждать, что:

- процесс формирования культуры непрерывного образования педагогов можно рассматривать как целостное, системное, поэтапное, динамическое явление;

- выделенные содержательные показатели уровней сформированности непрерывного образования педагогов: управление личностным и профессиональным развитием; наращивание технологичности в реализации образовательной деятельности; осмысленность поведения, сферы общения и взаимодействия в профессиональной сфере; обобщение успешного опыта и передача мастерства в педагогической среде обоснованы содержательными компонентами понятия «культура непрерывного образования педагогов»;

- развитие уровней сформированности культуры непрерывного образования педагогов предполагает изменение значимых качеств и характеристик профессионализма и закладывает основу формирующего оценивания;

- согласно теории уровневого подхода, в структуре компонентов сформированности культуры непрерывного образования педагогов заложены возможности и механизмы перехода с одного уровня на другой, что позволяет рассматривать процесс в динамике [5, 7].

Научно обоснованный подход к систематизации и оцениванию уровней сформированности культуры непрерывного образования педагогов позволяет констатировать актуальный уровень процесса, определять потенциальные возможности дальнейшего профессионального развития и добиваться положительной динамики в становлении профессионализма педагогов.

Список литературы

1. Аверьянов А.В. Система: философская категория и реальность. – М.: Мысль, 1976. – 188 с.

2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / Ин-т проф. образования РАО. – М., 1995. – 336 с.

3. Долинина И.Г. Методология конструирования образовательного пространства формирования политической культуры гражданского типа: практики: дис. … д-ра пед. наук. Спец. 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования». – Ижевск, 2011. – 527 с.

4. Дремина И.А. Формирование культуры непрерывного образования педагога в системе повышения квалификации // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XII Межд. науч.-практ. конф.: в 2 ч. (28–29 марта 2019 г., г. Москва, РУДН) / науч. ред. В.И. Казаренков. – М., 2019. – С. 367–373.

5. Дремина И.А., Долинина И.Г. Оценка уровня профессионализма педагогов в процессе формирования культуры непрерывного образования // Вестник Оренбург. гос. ун-та. – 2020. – № 3 (226). – С. 57–63.

6. Дремина И.А., Долинина И.Г. Реализация субъектной позиции в процессе формирования культуры непрерывного образования педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: науч.-теор. журн. ЧИППКРО. – 2020. – № 2 (43). – С. 33–43.

7. Дремина И.А., Долинина И.Г. Современные подходы к непрерывному образованию в системе повышения квалификации педагогов // Тенденции развития высшего образования в современном мире: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., г. Сочи, 10 сентября 2019 г. / ОЧУВО «Междунар. инновац. ун-т»; под ред. Г.А. Берулава. – Сочи, 2019. – 236 с.

8. Дремина И.А., Долинина И.Г. Создание семантической матрицы понятия формирование культуры непрерывного образования педагогов [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 2. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN220.pdf (дата обращения: 02.09.2020).

9. Коджаспиров Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2005. – С. 247.

10. Колесникова И.А. Культура непрерывного образования: к основанию понятия [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век: науч. электрон. ежеквартал. журн. – 2014. – Вып. 1 (5). – С. 1–17. – URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2261 (дата обращения: 19.01.2019).

11. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 7.

12. Паспорт национального проекта «Образование»: утв. Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16) [Электронный ресурс]. – URL: http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf (дата обращения: 29.12.2019).

13. Распоряжении правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р [Электронный ресурс]. – URL: http://static.government.ru/media/files/QOjrSM8iUrAZ2bsImiNyGh0vKn0SjSAF.pdf (дата обращения: 12.01.2020).

14. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 2006. – 256 с.

15. EU Memorandum on Lifelong Learning (European Union, 2000) [Электронный ресурс]. – URL: https://docviewer.yandex.ru/ (дата обращения: 03.01.2020).

УДК 377.6
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-52-59

Корчагина Ольга Игоревна
аспирант

ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Комсомольский проспект, д. 29

преподаватель истории и обществознания

ФГКОУ «Пермское суворовское военное училище», Пермь, Россия
614575, Пермский край, пгт Звездный, ул. Ленина, 15
e-mail: olga-korgim3@yandex.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОСНОВА РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Olga I. Korchagina
Postgraduate Student

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm National Research Polytechnic University», Perm, Russia
614990, Perm, Komsomolsky Prospekt str., 29

Teacher of History and Social Studies

Federal State Treasury Educational Institution
«Perm Suvorov Military School», Perm, Russia
614575, Perm Territory, urban village Zvezdny, str. Lenin, 15
e-mail: olga-korgim3@yandex.ru

VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS AS A BASIS OF EARLY PROFESSIONAL SOCIALIZATION

Аннотация. Актуальность статьи заключается в том, что в ней показана взаимосвязь между ценностными ориентациями и ранней профессиональной социализацией обучающихся, раскрывается важность формирования нравственных ценностей, обеспечивающих приобретение личностного смысла выбранной профессии. Автор рассматривает раннюю профессиональную социализацию как процесс усвоения обучающимися системы ценностей,

© Корчагина О.И., 2020

моделей поведения, социальных норм, необходимых для развития и профессионального самоопределения личности. Результаты исследования, представленные в статье, являются основой для дальнейшего исследования.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ранняя профессиональная социализация, ценности, осознанный выбор.

Abstract. The relevance of the article lies in the fact that it shows the relationship between value orientations and early professional socialization of students, reveals the importance of the formation of moral values that ensure the acquisition of the personal meaning of the chosen profession. The author considers early professional socialization as a process of a certain system of values, behavior models, social norms necessary for the development and professional self-determination of a person. The research results presented in the article can serve as a basis for further research.

Key words: value orientations, early professional socialization, values, conscious choice.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. определены приоритеты государственной политики в области воспитания и социализации детей. Одной из главных задач в сфере воспитания является развитие высоконравственной личности, обладающей широким спектром компетенций и сформированностью готовности к защите Родины [7, с. 13]. Вопросами формирования готовности молодых людей к защите Отечества в системе российского образования занимаются профессиональные общеобразовательные учебные организации Министерства обороны РФ.

В военные училища обучающиеся поступают в возрасте 11 лет, когда выбор военной профессии делается под влиянием родителей, сверстников, просмотренных фильмов, прочитанных книг и т.п. Очень редко в данном возрасте делается осознанный выбор профессии. Для того чтобы осознанный выбор состоялся, необходимо уделять внимание профессиональному становлению личности обучающихся. В данном процессе важную роль играют ценностные ориентации, являющиеся частью внутреннего мира и формирующие направленность личности подростка, позволяя ему сделать осознанный выбор военной профессии.

Исследование проводилось в ФГКОУ «Пермское суворовское военное училище». Суворовское училище – это образовательная организация среднего общего образования с программами, направленными на раннюю профессиональную ориентацию высших военных образовательных учреждений. В стенах училища образование продолжается на протяжении шести лет. Важно понять, какое место занимает период с 11 до 17 лет в непрерывном процессе профессионального становления личности.

В современной психологии профессий учеными выделяется несколько стадий.

Т.В. Кудрявцев выделяет четыре стадии: возникновение и формирование профессиональных намерений; профессиональное обучение и подготовка к профессиональной деятельности; вхождение в профессию, активное ее освоение и нахождение себя в производственном коллективе; полная реализация личности в профессии [5, с. 24].

Е.А. Климов описывает шесть стадий профессиональной ориентации: стадия оптации, в которой идет процесс подготовки к сознательному выбору профессии; стадия адаптации; стадия интернала, где происходит приобретение опыта; мастерство, на данной стадии человек квалифицированно выполняет трудовую деятельность; стадия авторитета, на данном этапе достигается высокая квалификация; наставничество, где происходит передача опыта [4, с. 420].

А.К. Марков определяет 5 уровней и 9 этапов становления профессионала.

Широкое распространение в зарубежной литературе получила периодизация Дж. Сьюпера, который определяет пять этапов: рост или развитие интереса (0–14 лет); апробация своих сил (14–25 лет); утверждение, получение профессионального образования и упрочнение своих сил и позиций в обществе (25–44 года); создание устойчивого профессионального положения (45–64 года); последняя стадия – спад, где происходит уменьшение профессиональной активности (65 и более лет) [6, с. 117].

Э.Ф. Зеер рассматривает 7 стадий профессионального становления личности: аморфная оптация (0–12 лет); оптация (12–16 лет); профессиональная подготовка (16–23 года); профессиональная адаптация (18–25 лет); первичная профессионализация; вторичная профессионализация; профессиональное мастерство [3, с. 21–22].

Таким образом, мы видим, что в каждой периодизации присутствует период, где формируются профессиональные намерения, происходит выбор своего профессионального пути. Он совпадает с подростковым и ранним юношеским возрастом (11–17 лет), и его можно определить как период ранней профессиональной социализации. Под ранней профессиональной социализацией понимается усвоение обучающимися самостоятельно или посредством целенаправленного воздействия (воспитания) определенной системы ценностей, моделей поведения, социальных норм, необходимых для развития и профессионального самоопределения личности.

Целью раннего профессионального воспитания обучающихся в суворовском училище является развитие личности, которое невозможно без включения их в деятельность. Однако необходимо учитывать, что деятельность должна способствовать формированию профессиональных установок военного, ценностных ориентаций, обеспечивающих приобретение личностного смысла военной профессии. Знаний, умений, навыков, необходимых для успешной реализации военной карьеры, недостаточно, необходимо формировать социально-профессиональные качества, убеждения, мировоззрение и ценности как фундамент для развития профессионализма будущих военных. Важно

понимать, что, формируя интерес к профессии военного, необходимо развивать нравственные основания личности, позволяющие в дальнейшем решать актуальную личностную проблему перехода к активной, самостоятельной, ответственной профессиональной роли.

Особое внимание в суворовском училище уделяется освоению военных традиций и военно-исторического наследия страны, которые становятся частью внутреннего мира суворовцев. В процессе обучения и воспитания суворовцев на примере героического прошлого страны происходит процесс формирования духовных ценностей. Ценность – «это личностно окрашенное отношение к миру, возникающее на основе знаний, информации и собственного жизненного опыта человека» [2, с. 150]. Духовные ценности способствуют развитию и саморазвитию личности и становятся «синергетическим потенциалом общественного состояния» [2, с. 150].

Для изучения ценностных ориентаций обучающихся суворовского училища была выбрана возрастная группа старших подростков 13–14 лет (7–8-й класс). Выбор старшего подросткового возраста связан с тем, что именно в данный период идет процесс осознания себя и начинается осознанный поиск будущего профессионального пути. Л.С. Выготский описывает процесс «разрушения и отмирания старых интересов», вследствие этого происходит созревание «новой биологической основы, на которой развиваются новые интересы: интерес к собственной личности; тяга к сопротивлению, волевым напряжениям (могут проявляться в упрямстве, хулиганстве и др.); стремление к неизвестному, рискованному» [1, с. 310]. В этот период происходит осознание своей системы ценностей. При изучении ценностных установок суворовцев понимается, что ценности личности носят двойственный характер: с одной стороны, они индивидуальны, включают опыт человека, а с другой стороны, они являются частью того общества, в котором он живет и разделяет исторически сложившиеся стереотипы. Общественные ценности дают доступ к определенным социальным группам и обществу в целом, личностные ценности формируются в процессе социализации и фиксируют изменения, которые происходят с личностью и работают как регулятор поведения во многих сферах жизни.

В исследовании сформированности ценностных ориентаций суворовцев приняли участие 103 обучающихся 7–8-х классов в возрасте 13–14 лет. Цель исследования – изучение ценностных ориентаций суворовцев как основы ранней профессиональной социализации.

Для исследования ценностных ориентаций обучающихся использовались следующие методики: анкета «Размышляя о судьбах моей Родины, я думаю о…» и «Шкала догматизма». Первая методика выявляет индивидуальные ценностные ориентиры обучающихся, а вторая – общественные ценностные установки, которые разделяются или не разделяются суворовцами.

В задании к анкете обучающимся предлагалось расставить баллы от 1 до 10, определяя значимые для себя варианты ответов на вопрос: «Когда вы размышляете о своей стране, России, о чем вы думаете?». Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Выбор обучающимися значимых для себя ответов

Варианты ответов	Количество баллов	
	7 класс	8 класс
1) … о месте, где я родился и вырос	**8,34**	**8,2**
2) моей семье, доме	**8,74**	**9,25**
3) нашем прошлом, нашей истории	6,93	6,66
4) своем городе	6,84	7,35
5) территории, на которой мы живем	6,13	6,6
6) языке моего народа	6,13	6,05
7) родной природе, пейзаже за окном, просторах	6,87	7,33
8) государстве, в котором я живу	7	6,85
9) социальных проблемах, бедности, грязи	5,27	5,8
10) друзьях, ближайшем окружении	**7,2**	**7,75**
11) идеях и идеалах Родины (напиши какие)	Представлены ниже	
12) другое	–	–

Таким образом, мы можем видеть, что, размышляя о судьбе Родины, суворовцы думают о семье и доме (8,74 балла – 7-е классы и 9,25 баллов – 8-е классы); о том месте, где родились и выросли (8,34 балла – 7-е классы и 8,2 – 8-е классы); о друзьях и своем близком окружении (7,2 балла – 7-е классы и 7,75 баллов – 8-е классы). Самое низкое количество баллов набрало положение, связанное с социальными проблемами (бедность, грязь), хотя среди суворовцев 7-х классов выявлено в идеях и идеалах Родины желание, чтобы не было бедных, курящих, пьющих, болезней и войн.

Выбирая одиннадцатую позицию, обучающиеся формулировали свои *идеи и идеалы Родины*. Рассмотрим подробнее, о чем рассуждают суворовцы:

7-й класс: нет бедных, курящих, пьющих, нет болезней и войн (10 человек); люди живут не ради себя, а на пользу других (10 человек); о доброте и помощи друг другу (10 человек); о мире (10 человек); о красоте (10 человек); честность, в том числе и в мыслях (10 человек); размышляю об армии страны (9 человек); о характере своего народа (9 человек); о природе, друзьях, свободе (8 человек); о защите страны и веры (7 человек); жизнь в равных условиях (7 человек); об экологии страны (6 человек); о вере (5 человек); идеал русского воина (2 человека).

8-й класс: на планете Земля – мирное небо (10 человек); об образовании, развитии технологий, культуре, инфраструктуре (10 человек); жить в мире и любить Родину (10 человек); о нравственной (моральной) внутренней политике в стране (10 человек); об армии (10 человек); о природе (10 человек); защита и служение Родине, сохранение ее достоинства (9 человек); чтобы все были здоровы (6 человек); о подвиге (5 человек); о политике (5 человек).

Анализируя сформулированные подростками идеи и идеалы Родины, о которых задумываются суворовцы, отмечаем, что большое количество воспитанников думают и размышляют об армии (9 человек – 7-е классы; 10 человек – 8-е классы); о служении Родине, ее защите (7 человек – 7-е классы и 9 человек – 8-е классы); о мире (10 человек – 7-е классы) и о жизни в мире и о любви к Родине (10 человек – 8-е классы).

Анкета «Размышляя о судьбах моей Родины, я думаю о…» позволила увидеть, что для подростков ценна семья и близкие; место, где родились и выросли; друзья и ближайшее окружение. Этот выбор, безусловно, соответствует подростковому возрасту. Формулируя ответ на 11-й вопрос об идеях и идеалах Родины, многие воспитанники рассуждают и думают об армии, о любви к родине и ее защите. Данные ответы демонстрируют ценностные установки обучающихся, интерес к профессии военного и нравственные основания личности.

Во второй методике – «Шкала догматизма» – суворовцам необходимо было отнестись к предлагаемым суждениям и в соответствии с их согласием или несогласием проставить «+» или «-». Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты методики «Шкала догматизма»

Высказывания	Суворовцы, согласные с высказываниями		
	7 класс	8 класс	Всего
1. Человек, который думает главным образом о собственном благополучии, достоин лишь презрения	**33 (68,7 %)**	**43 (78 %)**	**76 (73,7 %)**
2. Определяющим в жизни человека является желание совершить нечто важное	35 (72,9 %)	37 (67 %)	72 (69,9 %)
3. «Единственная роль, которую должен исполнять каждый – это роль гражданина» (Демокрит)	19 (39,5 %)	24 (43,6 %)	43 (41,7 %)
4. В дискуссии я нередко считаю необходимым повторить свою мысль несколько раз с тем, чтобы не сомневаться, что меня понимают правильно	36 (75 %)	35 (63,6 %)	71 (68,9 %)
5. Люди не умеют отличать добро от зла	25 (52 %)	27 (49 %)	52 (50 %)
6. «Каждый народ имеет то правительство, которого он заслуживает» (Ж. де Местр)	22 (45,8 %)	38 (69 %)	60 (58 %)
7. В наше время человек, который на первое место в жизни ставит личное благополучие, эгоистичен	**31 (64,5 %)**	**44 (80 %)**	**75 (72,8 %)**
8. Лучше умереть стоя, чем жить на коленях	**33 (68,7 %)**	**44 (80 %)**	**76 (74,7 %)**
9. Часто люди разделяют утверждение: «цель оправдывает средства»	36 (75 %)	38 (69 %)	74 (71,8 %)
10. Ценностей нет, все идут по головам	20 (41,6 %)	17 (30 %)	37 (35,9 %)
11. Применение смертной казни необходимо	14 (29 %)	9 (16 %)	23 (22 %)

Окончание табл. 2

Высказывания	Суворовцы, согласные с высказываниями		
	7 класс	8 класс	Всего
12. «Кто входит в дом счастья через удовольствие, тот выходит, скорее всего, через страдание» (Паскаль)	**40 (83 %)**	**47 (85 %)**	**87 (84 %)**
13. Тот не понял, что такое жизнь, кто не верит в идеалы	29 (60 %)	33 (60 %)	61 (60 %)
14. Где найти человека, который бы посоветовал, как мне справиться со своими проблемами	19 (39,5 %)	35 (63,6 %)	53 (52 %)
15. Из всех существовавших в истории философских учений вероятно лишь одно – верное	21 (43,7 %)	25 (45 %)	46 (44,6 %)
16. Жизнь состоит из конфликтов	25 (52 %)	36 (65 %)	62 (59 %)
17. «Рожденный ползать летать не может» (М. Горький)	10 (20,8 %)	22 (40 %)	32 (31 %)
18. Чтобы сориентироваться в происходящем, нужно узнать у специалистов	15 (31 %)	13 (23,6 %)	28 (27 %)
19. «Я человек и ничто человеческое мне не чуждо» (Теренций)	28 (58 %)	32 (58 %)	60 (58 %)
20. «Демократия – это худший способ управлять страной, если не считать тех способов, к которым до сих пор прибегало человечество» (У. Черчилль)	29 (60 %)	25 (45 %)	54 (52 %)
21. Есть несколько человек, с которыми я испортил отношения из-за того, что они отстаивали свои принципы	23 (47,9 %)	34 (61,8 %)	57 (55 %)
22. Чем строже законы, тем больше порядка	24 (50 %)	27 (49 %)	51 (49,5 %)
23. «Чтобы жить, будь осторожней» (Гораций)	**40 (83 %)**	**49 (89 %)**	**89 (86 %)**
24. Не стоит высказывать своих суждений о том, что происходит, до тех пор, пока не представится случай услышать мнение уважаемых людей	25 (52 %)	26 (47 %)	51 (49,5 %)

Анализируя результаты методики «Шкала догматизма», мы видим, что на первое место у суворовцев выходит высказывание Горация «Чтобы жить, будь осторожней», с ним согласны 86 % респондентов. На втором месте (84 %) высказывание Б. Паскаля «Кто входит в дом счастья через удовольствие, тот выходит, скорее всего, через страдание». На третьем месте (74,7 %) высказывание «Лучше умереть стоя, чем жить на коленях».

Наибольшее несогласие вызвало утверждение «Применение смертной казни необходимо», его поддержало всего 22 % респондентов. На второе место по наименьшему согласию вышло утверждение «Чтобы сориентироваться в происходящем, нужно узнать у специалистов», его поддержало 27 % суворовцев, а высказывание М. Горького «Рожденный ползать летать не может» – 31 % подростков.

Данная методика показывает, что у суворовцев на первое и третье место выходят высказывания: «Чтобы жить, будь осторожней» и «Лучше умереть стоя, чем жить на коленях». Это свидетельствует о том, что у обучающихся формируются общественные ценности, связанные с военной профессией.

С одной стороны, суворовцы остаются подростками и для них характерны возрастные ценности, такие как семья, дом, сверстники, а с другой стороны, мы наблюдаем убеждения и мировоззренческие позиции, составляющие фундамент профессии военного: защита и служение Родине, сохранение ее достоинства, мужество и стойкость.

Проведенное исследование доказывает, что к 13–14 годам у обучающихся в военном училище формируются убеждения, мировоззрение и ценностные ориентации, связанные с военной профессией, именно они становятся фундаментом для осознанного профессионального выбора и основой ранней профессиональной социализации.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Эксмо, 2005. – С. 310.

2. Долинина И.Г. Формирование политической культуры учащихся. – М.: АСТ; Пермь, 2008. – С. 150.

3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект, 2003. – С. 21–22.

4. Климов А.Е. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академический проект, 2004. – С. 418–425.

5. Кудрявцев Т.Е. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20–31.

6. Михайлов И.В. Проблемы профессиональной зрелости в трудах Д.Е. Сьюпера // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 110–123.

7. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р, г. Москва // Российская газета. – 2015. – 8 июня. – № 6693 (122). – С. 13.

УДК 378.14
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-60-68

Попцов Андрей Николаевич
старший преподаватель кафедры общенаучных дисциплин

Лысьвенский филиал ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Пермь, Россия
618900, Пермский край, г. Лысьва, ул. Ленина, 2, (34249) 6-32-92
e-mail: pan196464@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ

Andrey N. Poptcov
Senior Lecturer of the Chair of General Scientific Disciplines

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm National Research Polytechnic University», Lysva branch, Perm, Russia
618900, Permskiy Kray, Lysva, Lenina srt., 2
e-mail: pan196464@mail.ru

BUILDING COMPETENCE PROVISION TECHNOSPHERE SAFETY OF STUDENTS POLYTECHNIC UNIVERSITY BASED ON INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS

Аннотация. Компетентность по обеспечению техносферной безопасности должна соответствовать уровню развития производства и формироваться в политехническом университете у студентов всех специальностей в процессе обучения как в современных условиях состояния техносферы; квалифицированный специалист любого профиля должен знать и понимать, что его профессиональные действия могут привести к опасности техносферы. Показана важная роль естественно-научного образования в способности предотвращать техносферные опасности, получать объективную оценку возможных последствий и знать, как эффективно устранять негативное влияние техносферы на человека и общество.

Ключевые слова: компетентность, техносферная безопасность, инженерное образование, образовательные стандарты.

© Попцов А.Н., 2020

Abstract. The competence to ensure technosphere safety should correspond to the level of production development and be formed at a polytechnic university for students of all specialties during the learning process, as under modern conditions of thetechnosphere state; a qualified specialist of any profile should know and understand that his professional actions can lead to technosphere danger. An important role of science education has been displayed in the ability to prevent technosphere hazards, to obtain an objective assessment of the possible consequences and to know how to effectively eliminate the negative impact of the technosphere on the individual and society has been shown as well.

Key words: competence, technosphere safety, engineering education, educational standards.

С самых первых тысячелетий зарождения жизни на Земле человеку приходится бороться с опасностями и рисками, существующими в биосфере. На заре появления человека это были природные опасности: дикие животные, естественная радиация, атмосферные явления, изменения климата и другие природные катаклизмы. Желая улучшить окружающую среду своего обитания и преодолеть природные опасности, человек начал преобразовывать окружающий мир для более комфортного существования. С развитием науки и техники и одновременно в процессе борьбы с вызовами окружающей среды человечество преобразовывало биосферу в техносферу, часто не осознавая того, что новая среда иногда грозит большей опасностью для человечества. Создавая материальные ценности с использованием машин и механизмов, работающих от различных источников энергии, человек постепенно начал приближаться к техносферной катастрофе. Опасность научно-технического прогресса заключалась в том, что появились опасности другого рода, не существующие в природной среде. Увеличение количества производственных предприятий высокого риска, быстрый износ и старение производственного оборудования, недостаточность средств для их модернизации, экономия средств с целью получения высокой прибыли создают дополнительные угрозы, которые не были известны человечеству на заре веков. Особую опасность представляет антропогенное вмешательство в биосферные процессы. Над крупными промышленными городами висит густой ядовитый смог, небольшим частным предприятиям дешевле заплатить небольшой штраф, а не вкладывать немалые средства в очистные сооружения. Затоплены плодородные почвы при строительстве электростанций, литосфера испытывает механические напряжения в результате строительства искусственных водоемов. Даже в местах устойчивых тектонических плит возникают землетрясения. Человек часто не знает, что угроза радиации кроется не только при использовании атомной энергии, но и при применении традиционного источника – каменного угля. За комфортное существование приходится платить своим здоровьем. Человек пустил в свои жилища источники высокой радиации в виде невидимого высокочастотного электромагнитного излучения. Ввиду слабых преставлений

большинства людей о принципах работы бытовых устройств и их потенциальной опасности возникает опасность недооценки техносферных угроз. Подробный анализ опасностей для человека дают в своей работе «Риск и безопасность» Аарон и Адам Вильдавски [4].

Сравнительно недавно в вузах России появилась возможность получить образование по направлению 20.03.01 «Техносферная безопасность». Но техносферная безопасность касается каждого, независимо от знаний о техносфере. Человеческий организм еще до рождения оказывается под влиянием техносферных факторов, таких как: электромагнитные излучения различных диапазонов, радиация, звук, ультра- и инфразвук, химические процессы. После рождения добавляются действия света, тепла и др.

Наиболее подготовленными в вопросах техносферной безопасности должны быть специалисты, связанные с работой и обслуживанием промышленного и бытового оборудования, чтобы знать и понимать, какие профессиональные действия могут привести к техносферной опасности, а не только инженер, который получил высшее образование по специальности «Техносферная безопасность».

Опираясь на многочисленные определения, под техносферой будем понимать очередной эволюционный этап развития биосферы, преобразованной людьми с помощью прямого или косвенного воздействия технических средств в целях наилучшего соответствия своим материальным и социально-экономическим потребностям, которая может стать частью ноосферы – сферы разумного взаимодействия общества и природы.

Анализируя философские основы концепции безопасности, Э.П. Литвинов определяет безопасность как «состояние сложных социальных систем, обеспечивающих и гарантирующих сохранение их целостности, устойчивого динамического развития и эффективного функционирования на заданные цели, а также тех объективных условий, которые этому способствуют» [3].

Существует несколько формулировок определения термина «техносферная безопасность»:

– свойство техносферы не причинять вреда при всех условиях эксплуатации;

– защищенность техносферы;

– область науки и техники, занимающаяся разработкой методов и средств, обеспечивающих благоприятные для человека условия существования в преобразуемой человеком биосфере – техносфере.

В нашей работе под обеспечением техносферной безопасности понимается создание благоприятных для человека условий существования в преобразуемой человеком биосфере – техносфере.

При анализе ФГОС различных технических специальностей можно увидеть недостаточное внимание к вопросу техносферной безопасности. Так, во ФГОС 2016 г. присутствует единственная общекультурная компетенция,

соответствующая проблеме техносферной безопасности: «способность использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-8)». Но опасность со стороны техносферы присутствует постоянно, а не только при чрезвычайных ситуациях.

Формулировки компетенции, относящейся к формированию культуры безопасности жизнедеятельности, менялись при принятии каждого нового ФГОС. В ФГОС ВО (3+): «Способность использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций»; в ФГОС ВО (3++), вводимых с 2017 г.: «Способность создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций».

Для студентов политехнических вузов, которых готовят для работы на объектах, являющихся продуктами развития техносферы и представляющих реальную угрозу для каждого человека и общества в целом, мы предлагаем расширенную формулировку профессионально значимой компетенции: «Способность понимать явления окружающей среды и техносферы на основе естественно-научных знаний, уметь оценивать безопасность с точки зрения техногенного риска, владеть приемами защиты от негативных воздействий на человека, природу и общество, быть готовым к предотвращению опасных ситуаций в природе, обществе и производственной деятельности».

Под готовностью будущего инженера к обеспечению техносферной безопасности будем понимать совокупность взаимосвязанных индивидуально-психологических особенностей личности, профессиональных и специальных знаний, умений и навыков в сфере обеспечения безопасности, определяющих стремление к обучению новым способам и приемам выполнения деятельности, определенных компетенций, соответствующих данному виду профессиональной деятельности.

При детальном рассмотрении учебных планов можно прийти к выводу, что только физика изучается на первом курсе у всех направлений в политехническом вузе и является тем предметом, где можно и нужно поднимать вопросы и проблемы техносферной безопасности [2]. Но если мы обратимся к ФГОС по физике, то увидим, что компетенции, соответствующие техносферной безопасности, отсутствуют. Из-за такого пренебрежения к этой проблеме стали возможны в средствах массовой информации различного рада псевдонаучные манипуляции при освещении естественно-научной картины мира и современных достижений науки и техники.

Чтобы оценить реальную опасность для человека, необходимо знать естественно-научные основы техносферного воздействия на организм. Поэтому при изучении в техническом вузе всех разделов физики, химии, специальных технических дисциплин и проведении лабораторных работ необходимо уделять внимание междисциплинарным связям, что позволит сформировать готовность к обеспечению техносферной безопасности (таблица).

Темы модулей дисциплин, формирующих компетенцию обеспечения техносферной безопасности (на примере направления 08.03.01 «Строительство»)

Наименование дисциплины	Темы модулей дисциплин, формирующих компетентность обеспечения техносферной безопасности	Содержание формируемой части компетенции
Философия	– Понятие классической науки. – Формы и методы научного познания. – Понятие научной теории. – Парадигмы и научные революции	Способность понимать явления окружающей среды и техносферы на основе естественно-научных знаний
Безопасность жизнедеятельности	– Теоретические условия безопасности жизнедеятельности. – Методы и средства защиты человека в отрасли производства. – Управление безопасностью на производстве и чрезвычайных ситуациях	Уметь оценивать безопасность с точки зрения техногенного риска, владеть приемами защиты от негативных воздействий на человека, природу и общество
Экология	– Биосфера и человек в биосфере. – Антропогенное загрязнение, пути и методы сохранения современной биосферы. – Экозащитная техника и технологии. – Основы экологического права	Способность понимать явления окружающей среды и техносферы на основе естественно-научных знаний
Физика	– Механика. – Оптика. – Термодинамика. – Электродинамика – Квантовая и ядерная физика	
Сопротивление материалов	– Механические свойства материалов при растяжении и сжатии. – Поведение различных конструкционных материалов при действии внешних нагрузок	
Химия	– Тепловые эффекты химических реакций. – Скорость химических реакций. Зависимость скорости химических реакций от температуры. – Катализаторы. – Получение и химические свойства металлов. – Взаимодействие металлов с кислотами. – Химическая и электрохимическая коррозия металлов. – Химические свойства силикатов. – Получение полимеров: полимеризация и поликонденсация. – Пластмассы	Уметь оценивать безопасность с точки зрения техногенного риска, владеть приемами защиты от негативных воздействий на человека, природу и общество, быть готовым к предотвращению опасных ситуаций в природе, производственной деятельности и обществе

Наименование дисциплины	Темы модулей дисциплин, формирующих компетентность обеспечения техносферной безопасности	Содержание формируемой части компетенции
Строительные материалы	– Строение, состав и свойства строительных материалов	*См. выше*
Теплогазоснабжение и вентиляция с основами теплотехники	– Процессы теплообмена. – Виды источников тепловой энергии. Системы теплоснабжения	
Водоснабжение и водоотведение с основами гидравлики	– Подготовка воды для питьевого и промышленного водоснабжения. – Классификация сточных вод и их водоотведение	Быть готовым к предотвращению опасных ситуаций в природе, производственной деятельности и обществе
Электроснабжение с основами электротехники	– Особенности электромагнитных процессов в электротехнических устройствах переменного напряжения	
Основы архитектуры зданий и сооружений	– Конструкции гражданских и промышленных зданий	

Как показывает многолетняя практика преподавания, вопросы, связанные с воздействием на живые организмы, вызывают дополнительный интерес к предметам естественно-научного цикла, показывая их роль в формировании естественно-научной картины мира, формируют готовность к обеспечению техносферной безопасности студентов всех направлений подготовки.

На современном этапе развития техносферы актуальной является не только индивидуальная цель любого организма – самосохранение, но также сохранение и обеспечение безопасности других людей и окружающей среды. Для обеспечения безопасности в быту, на рабочем месте и во время отдыха необходимо сформировать культуру безопасности жизнедеятельности (КБЖ) каждого человека. Формирование КБЖ на различных этапах обучения должно сопровождаться получением естественно-научных знаний, необходимых для адекватной оценки опасностей со стороны техносферных объектов [1].

Для непрерывного формирования сформулированной компетентности обеспечения техносферной безопасности необходимо создать соответствующую поставленным задачам образовательную среду предметной области, опираясь на педагогический потенциал взаимодействия субъектов образовательной деятельности и междисциплинарные связи.

Образовательная среда формирования компетентности обеспечения техносферной безопасности может быть сформирована только при взаимодействии образовательного субъекта с внешней средой. В наше время развития информационных технологий необходимо научить студентов наблюдать за развитием естественно-научной картины мира с точки зрения техносферной опасности при анализе публикаций и сообщений на просторах Интернета.

Вопросы техносферной безопасности необходимо включать в экзаменационные билеты по предметам естественно-научного цикла.

Например, по дисциплине «Общая энергетика» к вопросу «Устройство ГЭС и их использование» добавляем предложение: «Дайте оценку техносферной опасности ГЭС при их строительстве, эксплуатации и возможной аварии»; в рабочую программу дисциплины «Гидравлика», кроме вопросов об основных физических свойствах жидкостей и газов, законах их кинематики, статики и динамики, сил, действующих в жидкостях и гидромеханических процессов, необходимо добавить следующие вопросы:

- методы и устройства снижения негативных влияний гидравлического удара;
- аэрация: причины возникновения, возможные опасности и методы снижения негативных влияний;
- кавитация: определение, причины возникновения, опасности кавитации, методы снижения негативных влияний.

Как известно, именно с кавитацией связано разрушение генератора на Саяно-Шушенской ГЭС и гибель десятков людей в августе 2009 г.

При изучении раздела курса физики «Виды радиоактивного распада» студенты на лекции заинтересовались новыми источниками энергии, которые работают без подзарядки в течение нескольких десятков лет и могут быть применены для питания смартфонов и ноутбуков. Сразу возник вопрос о безопасности применения этих источников энергии, так как в них применяется бета-распад.

Вопросы техносферной безопасности, обсуждаемые на занятиях, должны соответствовать тематике занятия и быть актуальными на момент проведения занятия. Обсуждение этих вопросов способствует пониманию причин техносферной опасности и значимости компетентности обеспечения техносферной безопасности для учета влияния негативных последствий техносферных факторов.

Приведем примеры обсуждаемых вопросов при изучении курса физики.

Механика

1. Почему запрещена остановка транспорта на мостах?
2. Почему невозможно остановить транспортное средство мгновенно?
3. Для чего в машинах и механизмах учитывают запас прочности?
4. Влияние на организм движения с ускорением.
5. В каких случаях наблюдается гироскопический эффект? Где используется и когда представляет опасность?

Термодинамика

6. Влияние тепловых машин на состояние техносферы.
7. Техника безопасности при проведении экспериментов по термодинамике.
8. Техника безопасности при использовании тепловых машин.
9. Почему необходимо в автомобилях регулярно проверять уровень масла и охлаждающей жидкости?
10. Перспективы совершенствования тепловых машин и проблемы повышения их коэффициента полезного действия.

11. Возможные причины аварий и катастроф, связанных с тепловыми машинами.

Электродинамика

12. Условия электризации тел и наблюдение явления в быту и технике. В чем заключается опасность явления?
13. Способы уменьшения нежелательной электризации.
14. Меры безопасности при применении конденсаторов.
15. Виды источников тока, их влияние на техносферу.
16. Безопасность источников энергии нового поколения – бета-батарей.
17. Основы безопасного использования высоковольтного напряжения в быту и на производстве.
18. Влияние электростанций различного вида на техносферу.

Магнетизм

19. Воздействие источников постоянного магнитного поля на организм.
20. Взаимное влияние техносферы и магнитосферы Земли.
21. Возможные последствия движения магнитных полюсов Земли.
22. Воздействие переменного магнитного поля на живые и неживые объекты.
23. Применение индукционных печей и индукционных плит на производстве и в быту.
24. Защита оборудования с помощью явления самоиндукции.

Электромагнитные волны. Оптика

25. Влияние электромагнитных излучений разных диапазонов на живые организмы, бытовую технику и промышленное оборудование.
26. Способы защиты от электромагнитных излучений.
27. Безопасность проведения лабораторных работ по оптике.
28. Условия безопасного применения лазеров в быту, при массовых мероприятиях и в промышленности.
29. Почему опасно применять солнцезащитные очки с фиолетовыми стеклами?
30. Для чего применяются очки с желтыми стеклами?

Атомная и ядерная физика

31. Оцените опасность видов радиоактивных излучений по их свойствам.
32. Как можно защититься от радиации?
33. Вред и польза естественной радиации.
34. Влияние радиации на человека.
35. Источники радиации в быту и на производстве.
36. Как можно контролировать уровень радиации?
37. Почему мрамор нельзя применять для оформления жилых помещений?
38. Причины и последствия аварий на атомных электростанциях.

Конечно, времени отводимого учебной программой на лекционные занятия, недостаточно для обсуждения. Большая часть вопросов обсуждается на практических занятиях, во время защиты лабораторных работ

и индивидуального отчета по теме модуля. После обсуждения можно сделать вывод об уровне сформированности компетентности обеспечения техносферной безопасности. Окончательно данная компетентность должна быть сформирована во время изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», а междисциплинарные связи должны обеспечить непрерывность этого процесса.

Вопросы по дисциплинам, связанные с техносферной безопасностью, должны войти в фонд оценочных средств, а значит, присутствовать при теоретическом опросе, решении практических задач, выполнении контрольных работ и защите лабораторных работ. Таким образом, преподаватель на основе ФГОС ВО будет моделировать образовательную среду предметной области во взаимосвязи техносферной угрозы для социума и индивидуума с естественно-научной картиной мира.

Список литературы

1. Долинина И.Г., Кушнарева О.В. Модель формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов в политехническом вузе // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 9. – С. 19–22.

2. Леонова Н.А., Каверзнева Т.Т., Ульянов А.И. Междисциплинарная связь курсов физики, безопасности жизнедеятельности и техносферной безопасности // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2014. – № 3 (203). – С. 161–165.

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

4. Wildavsky A, Wildavsky A. Risk and Safety // The Library of Economics and Liberty [Электронный ресурс]. – URL: https://www.econlib.org/library/Enc/RiskandSafety.html (дата обращения: 22.11.2020).

УДК 37.035.7
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-69-74

Рыбаков Алексей Витальевич
старший воспитатель

ФГКОУ «Пермское суворовское военное училище», Пермь, Россия
614575, Пермский край, пгт Звездный, ул. Ленина, 15

аспирант

ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Комсомольский проспект, 29
e-mail: aleksey.rybakov.1982@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Alexei V. Rybakov
Senior Teacher

Federal State Treasury Educational Institution
«Perm Suvorov Military School», Perm, Russia
614575, Perm Territory, urban village Zvezdny, st. Lenin, 15
e-mail: aleksey.rybakov.1982@mail.ru

Postgraduate Student

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm National Research Polytechnic University», Perm, Russia
614990, Perm, Komsomolsky Prospekt str., 29

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE COMPETENCE OF LIFE SAFETY IN STUDENTS

Аннотация. Представлен обзор организационно-педагогических условий формирования необходимых компетенций безопасности жизнедеятельности, которые бы позволили овладеть, а в последующем умело их применять в профессиональной деятельности, тем самым минимизировать риск

© Рыбаков А.В., 2020

возникновения опасности для человека, общества и государства. Автором описана матрица формирования у обучающихся Пермского суворовского военного училища компетентности безопасности жизнедеятельности, применяемые виды образовательной деятельности, формируемых компетенций.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, компетентность, обучающиеся, матрица, риск, компетенции, образование.

Abstract. The article provides an overview of the organizational and pedagogical conditions for the formation of the necessary competencies for life safety, which would allow you to master, and then skillfully apply them in professional activities, thereby minimizing the risk of danger to the individual, society and the state. The author describes the matrix of formation of life safety competence in students of the Perm Suvorov military school, the types of educational activities used, and the competencies formed.

Key words: life safety, competence, students, matrix, risk, competence, education.

В современном мире наблюдаются процессы глобализации, которые проявляются во всех сферах: наука, образование, промышленность, медицина, экономика. Природные катаклизмы, эпидемии, политические события имеют цепную реакцию, т.е. прямо или косвенно влияют на события в каждой стране мирового сообщества. В связи с этим вопросы безопасности жизнедеятельности человека выходят на первый план.

В настоящее время не существует единого мнения, какими компетенциями безопасности жизнедеятельности должен обладать выпускник общеобразовательного, профессионального или высшего учебного заведения [8]. Как правильно формировать культуру безопасности в образовательной организации любого типа? Что позволяет эффективно контролировать и повышать уровень безопасности обучающихся? Какими качествами должен обладать выпускник, чтобы в последующем добиваться желаемых результатов и обеспечивать безопасность жизнедеятельности вверенных в подчинение ему людей?

В ходе учебно-воспитательного процесса Пермского суворовского военного училища педагогический коллектив пытается найти ответы на данные вопросы. Учебное заведение находится в ведении Ракетных войск стратегического назначения, которые являются главным компонентом стратегических ядерных сил Вооруженных сил Российской Федерации и предназначены для ядерного сдерживания возможной агрессии и поражения в составе этих сил или самостоятельно массированными, групповыми или одиночными ракетно-ядерными ударами стратегических объектов.

Данный род войск является войсками повышенной опасности. В связи с этим обучающиеся Пермского суворовского военного училища, а завтра – офицеры РВСН, решившие связать свою жизнь с этой профессией, должны обладать определенными профессиональными компетенциями, отражающими

запросы общества и личности, позволяющими создать безопасные условия как для отдельно взятого человека, так и государства в целом.

На сегодняшний день вопросы обеспечения безопасности жизнедеятельности являются актуальными, потому что имеется как положительный, так и отрицательный опыт в данной области. Одна из главных причин – отсутствие целостной системы формирования необходимых компетенций, которые бы позволили умело их применять в целях обеспечения безопасности, тем самым минимизировать риск возникновения опасности для личного состава.

Перед тем как приступить к формированию компетентности безопасности жизнедеятельности, необходимо определить организационно-педагогические условия, под которыми мы подразумеваем комплекс взаимосвязанных мер, необходимых для эффективного формирования у обучающихся знаний, умений, навыков и качеств личности, важных для достижения ими успехов в профессиональной деятельности и активизации самообразования в профессиональной сфере, как следствие, при выполнении которых возможен переход к реализации этого процесса [7]:

1. Знание и строгое выполнение законодательной и нормативной базы в области безопасности жизнедеятельности.

2. Владение на высоком уровне современными формами и методами, в том числе инновационными, по созданию и обеспечению безопасных условий обучения, позволяющих достигать поставленные перед образовательной организацией цели и задачи.

3. Владение способностью прогнозировать и моделировать последствия или результаты чрезвычайных ситуаций, непосредственно связанные с угрозой обществу [5].

4. Использование отечественного и мирового опыта во всех сферах деятельности, который позволит качественно осуществлять профессиональную подготовку специалистов в области безопасности.

5. Создание в учебном заведении системы формирования компетентности безопасности жизнедеятельности обучающихся с согласованным взаимодействием всех ее элементов [6].

Предполагаем, что если создать данные условия, то велика вероятность выстраивания целостного и результативного процесса профессиональной подготовки компетентного специалиста, способного обеспечить безопасность жизнедеятельности окружающих.

Далее подробнее рассмотрим условие, связанное с созданием единой системы формирования компетентности безопасности жизнедеятельности обучающихся.

Компетентность рассматривается как обладание совокупностью определенных компетенций, т.е. знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить объективные суждения и принимать точные решения, сформировав которые обучающиеся или выпускники образовательной организации более успешно будут адаптироваться в будущей профессиональной

деятельности [4]. Обучение в Пермском суворовском военном училище является начальной ступенью для формирования у его воспитанников знаний, умений и навыков, необходимых будущему защитнику Отечества.

Основные компетенции в сфере безопасности жизнедеятельности, которые формируются у воспитанников в процессе семилетней учебы:

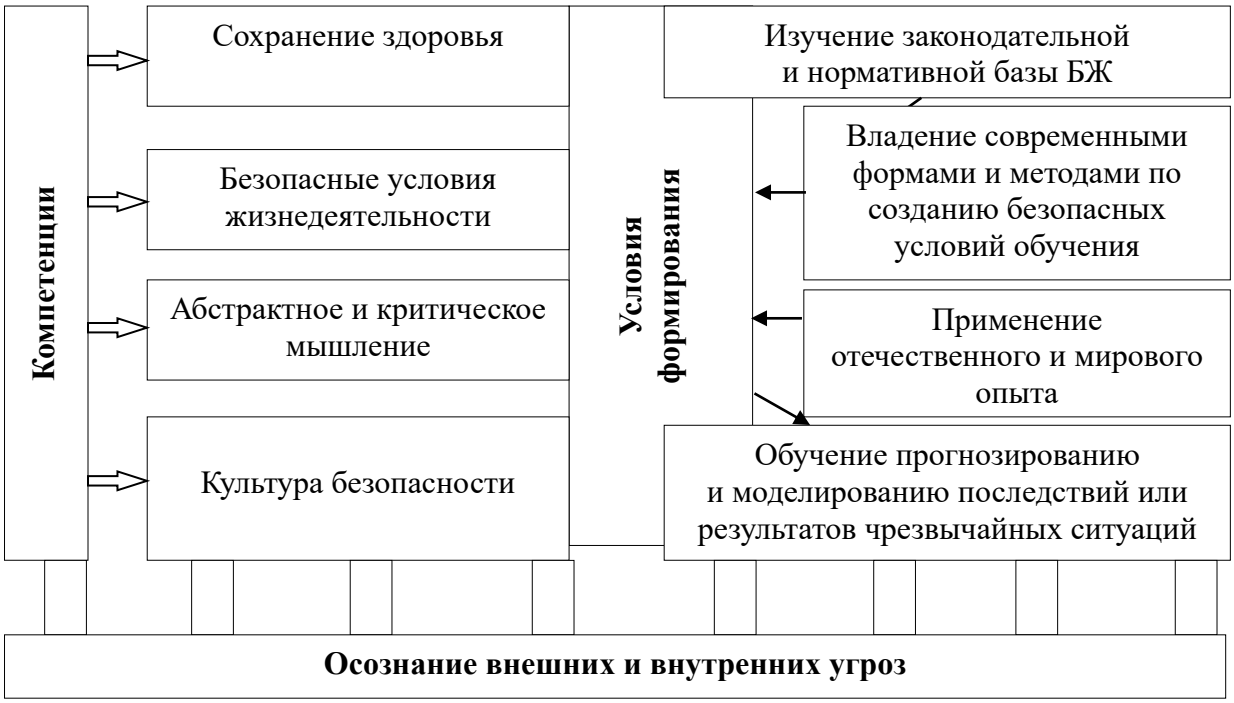
1) способность создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности;

2) владение компетенциями сохранения здоровья (знание и соблюдение норм здорового образа жизни и физической культуры) [4];

3) владение культурой безопасности и риск-ориентированным мышлением, при котором вопросы безопасности и сохранения окружающей среды рассматриваются в качестве важнейших приоритетов в жизни и деятельности [3];

4) способность к абстрактному и критическому мышлению, исследованию окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов, способность к принятию нестандартных решений и разрешению проблемных ситуаций.

Образовательный процесс должен быть последовательным и непрерывным, для этого необходимо разработать матрицу контекста анализа исследуемого понятия (рисунок), направленную на выполнение требований безопасности, а также показывающую результативность работы преподавателей и воспитателей по формированию и развитию культуры безопасности.



Организационно-педагогические условия формирования компетентности безопасности жизнедеятельности обучающихся

Наряду с изучением основных учебных дисциплин осуществляется формирование компетенций безопасности жизнедеятельности, и данное направление является одним из приоритетных [6].

Наибольшим воспитательным потенциалом обладают:

- дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности», изучаемая с 8-го по 11-й класс – 1 час в неделю, в учебном году – 34 часа, за весь период обучения в училище – в среднем 136 часов;

- плановые и внеплановые инструктажи с постоянным и переменным составом, с обязательной регистрацией;

- проводимые согласно руководящим документам два раза в год тренировки по эвакуации личного состава, но в учебном заведении это осуществляется один раз в месяц, как днем во время учебного процесса, так и ночью из спального корпуса, с целью выработки у обучающихся правильного стереотипа действий при возникновении той или иной чрезвычайной ситуации;

- организация и проведение для обучающихся внутриучилищных внеурочных мероприятий, главная цель которых – профилактика травматизма путем агитации по сохранности своего здоровья;

- плановая диспансеризация обучающихся, проведение профилактических мероприятий, направленных на укрепление иммунитета: закаливание, прием витаминов, соблюдение правил личной гигиены;

- участие в проектах «Школа выживания», «Юный спасатель», которые способствуют выработке у обучающихся умений работать в экстремальных ситуациях, оказывать первую доврачебную помощь, оценивать состояние пострадавшего.

В процессе формирования компетентности безопасности жизнедеятельности обучающихся не следует упускать из внимания то, каким образом будет осуществляться контроль усвоения полученных знаний, освоенных умений и закрепленных навыков; какие ценности, способствующие формированию общекультурных и профессиональных компетенций, были приобретены [1, 2].

Таким образом, организационно-педагогические условия являются необходимым фактором для формирования системы компетенций по безопасности жизнедеятельности. Создание рассматриваемых условий позволит добиться того, что суворовец, а в будущем – курсант Высшего военного учебного заведения, офицер-ракетчик, используя личные способности и определенные компетенции, должен умело управлять своими подчиненными для достижения поставленных целей при этом соблюдать все необходимые меры и принципы безопасности как в повседневной жизни, так и на военной службе.

Список литературы

1. Долинина И.Г., Кушнарёва О.В. Безопасность жизнедеятельности: состояние образовательной среды, формирующей профессиональную культуру обучающихся // Здоровье студента. – 2015. – С. 85.

2. Долинина И.Г., Кушнарёва О.В. Модель формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов в политехническом вузе // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 9-1. – С. 19–22.

3. Долинина И.Г., Кушнарёва О.В. Педагогическая технология формирования риск-ориентированного мышления обучающегося // Гуманизация образования. – 2017. – № 4. – С. 85–91.

4. Компетентность [Электронный ресурс]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/ (дата обращения: 21.11.2020).

5. Лустгартен Т.Ю. Формирование специалиста по техносферной безопасности // Вестник КГУ. – 2017. – С. 120.

6. Рыбаков А.В. О формировании компетентности обучающихся в сфере безопасности жизнедеятельности // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 25-й Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2020. – С. 299.

7. Синкина Е.А. Формирование профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки «Машиностроение» при изучении дисциплин профессионального цикла: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2016. – С. 14.

8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Ст. 23.

РАЗДЕЛ 2
ПЕДАГОГИКА В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

УДК 374.7
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-75-82

Маврина Ирина Андреевна
доктор педагогически наук, профессор,
заведующий кафедрой социальной педагогики и социальной работы

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», Омск, Россия
644099, г. Омск, Набережная им. Тухачевского, 14, (3812) 23-37-64
e-mail: irina-mavrina@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Irina A. Mavrina
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Social Pedagogy and Social Work

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Omsk State Pedagogical University», Omsk, Russia
644099, Omsk, Embankment them. Tukhachevsky, 14
e-mail: irina-mavrina@yandex.ru

PROBLEMS OF AN ALTERNATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. Рассматриваются проблемные вопросы, связанные с нарастающими тенденциями модернизации, цифровизации, трансформации образования в России в целом и образовательной среды современной школы в частности. Эти процессы охватывают по меньшей мере три сегмента образования: урок как единицу образовательного процесса, образовательные технологии и собственно субъекта образования. В статье выделены синергетически взаимосвязанные факторы трансформации образовательной среды: личностный, виктимный, информационно-технологический, образовательно-технологический, и проанализированы тенденции глобальных изменений образовательного пространства с использованием метода триадных сеток.

© Маврина И.А., 2020

Ключевые слова: образование, образовательное пространство, образовательная среда, факторы трансформации.

Abstract. The article examines problematic issues related to the growing trends of modernization, digitalization, transformation of education in Russia, in general, and the educational environment of a modern school, in particular. These processes cover at least three segments of education: a lesson as a unit of the educational process, educational technologies and the actual subject of education. The article highlights synergistically interrelated factors of transformation of the educational environment: personal, victim, information and technology, educational and technological, and analyzes the trends of global changes educational space using the triadic grid method.

Key words: education, educational space, educational environment, transformation factors.

Вопросы, поставленные на обсуждение в ходе конференции «Теоретические и прикладные аспекты инновационного поиска в условиях современного образования»[1] (г. Пермь, ПГГПУ, 2020 г.), на наш взгляд, чрезвычайно актуальны по меньшей мере по нескольким причинам, среди которых:

1) трансформация образовательного пространства современной школы (под термином «школа» в данной статье предлагаем понимать любую существующую в России сегодня образовательную организацию), обусловленная синергией факторов (социально-экономических, геополитических, информационно-технологических и пр.), неизбежна и прогностически оправдана;

2) единица «образовательного процесса», коей уже более 350 лет является урок, не может оставаться неизменной в течение столетий, так как технологическое и содержательное обновление жизненных процессов человечества происходит с геометрически прогрессирующей скоростью (если в начале XX в. информационный объем увеличивался на планете двоекратно каждые 50 лет, то в начале XXI в. счет идет на месяцы, даже не годы);

3) субъекты образования (в ранге которых уже более тридцати лет находятся обучающиеся, педагоги и родители) претерпевают невозможные еще недавно личностные преобразования, заключающиеся в диапазоне от смены способов присвоения и репрезентации информационных массивов, формирования и сохранения знаний, умений и навыков, готовности к их применению, совершенствованию и пр.;

4) назрела проблема выбора: каким будет образование ближайшего будущего в России: эгалитарным или элитарным? Нужно ли нашему

[1] Площадка «Исследовательская деятельность педагога» // Теоретические и прикладные аспекты инновационного поиска в условиях современного образования: междунар. науч.-практ. интернет-конф. Университетского округа ПГГПУ, 10–25 октября 2020 г. (https://forum.pspu.ru/).

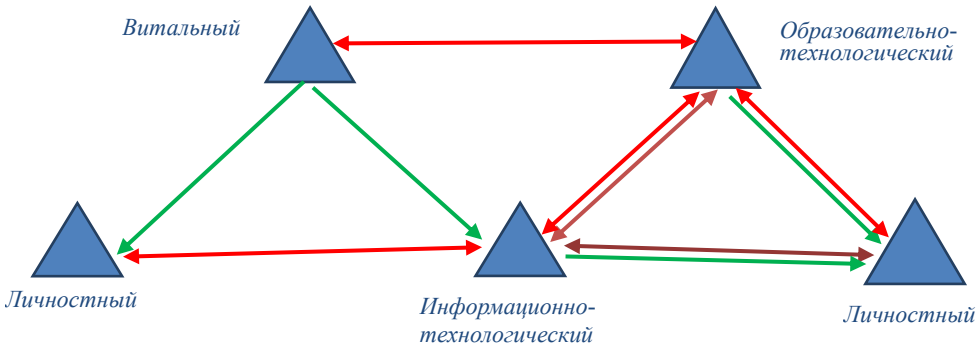
государству в ситуации сложного социально-экономического перелома усиливать дополнительный фактор дифференциации общества, которым является уровень образования граждан?

Поэтому актуальность проблематики трансформационных процессов образовательного пространства и образовательной среды порождает следующую проблему, в постановке которой мы используем прием академика В.И. Загвязинского, который предлагает формулировать проблему как «мост» в противоречии между Сущим и Должным [2, с. 42]. В нашем случае под Сущим понимается актуальное состояние образовательного процесса, тогда как Должное включает наши прогностические представления о его трансформации. Проблема трансформации классически традиционной образовательной среды в альтернативную заключается в поиске способов перехода (изменения, замены) от традиционно сложившихся характеристик, свойств и способов жизнедеятельности образовательной среды школы к созданию новой концепции (с измененными принципами, закономерностями, содержанием, технологиями, инструментарием и субъектами), которая бы позволила эволюционно и пролонгированно изменить вектор развития образовательного пространства школы.

Осуществление такой трансформации требует решения следующих задач (или составления дорожной карты):

1. Анализ изменений, происходящих в образовательном пространстве РФ за последние 20 лет. Основанием аналитической программы целесообразно взять метод факторного анализа, позволяющий матрично воспроизвести взаимовлияние разнонаправленных факторов на организационные формы, содержательное наполнение и результативность образования различных социальных групп. В перечень таких факторов входят: *личностный* (выступающий индикатором мотивации и определяющий, с одной стороны, индивидуальные способы восприятия и репрезентации информации субъектов образовательного процесса); *витальный* (определяющий регламентацию жизнедеятельности территорий, стран, регионов в части введения мер ЧС, lockdown при возникновении ситуаций природных, технологических катастроф, панде- и эпидемиологических угроз и пр.); *информационно-технологический* (проецирующий жесткое внедрение концепции технологической сингулярности, т.е. человеко-компьютерных систем, в образовательное пространство), *образовательно-технологический* (связанный с изменением способов организации учебной деятельности, образовательных процессов, образовательного пространства и среды).

Для проведения факторного анализа воспользуемся методом триадных сеток [4]. Метод заключается в последовательном определении связей взаимовлияния, взаимозависимости и доминирования между понятиями (в нашем случае факторами), объединенных в триады (рисунок).



Триадные сетки факторов трансформации образовательного пространства

Преобладающим типом синергетических связей являются связи взаимовлияния и доминирования, менее значимой связью оказалась связь взаимозависимости.

Зададимся вопросом: какое отношение имеет приведенная на рисунке схема к решению вопросов конференции[2]:

– ***Не класс, а открытое образовательное пространство?***
– ***Не обучение и воспитание, а сопровождение и поддержка?***
– ***Не учебник, а среда?***

Сделаем попытку выявить, какие факторы из обозначенных нами могут способствовать либо противодействовать трансформации образовательного пространства с упразднением (радикальным изменением) единицы учебной деятельности – урока. Педагогическая энциклопедия определяет урок как организационно-регламентационную форму учебной деятельности, отвечающую по меньшей мере трем базовым требованиям (характеристикам):

– время (45 мин);
– групповой характер, предполагающий экономически обоснованный эффект, т.е. обучение одним педагогом (инструктором, тьютором) группы обучающихся (10–25 человек);
– гомогенный состав группы обучающихся (по признакам возраста, уровня обучаемости или обученности, наличию единого уровня квалификации и пр.).

Даже с учетом того, что урок подвержен модификациям (варьируемость по времени, количественный состав обучающихся, место проведения, например, лекция – 2 х 45 мин, количество обучающихся до 200 человек; коллоквиум, лабораторная работа – специально оборудованные лаборатории и пр.), сущность самой формы неизменна со дня выхода в свет первой редакции «Великой дидактики» Я.А. Коменского.

Итак, определяем, совокупность каких факторов реально может повлиять на трансформацию урока как единицы образовательного процесса, так и образовательного пространства в целом.

[2] Пленарное заседание площадки «Исследовательская деятельность педагога». Дискуссия «Уроки “удаленки”: не завтра, а сегодня» (https://fppkdo.ru/mod/page/view.php?id=67047).

Личностный фактор является мощным инструментом в изменении содержания и технологического инструментария урока. Субъектом, в руках которого находится совокупный инструментарий урока, безусловно, является педагог. Однако учитель персонально не может изменить организационную часть образовательного процесса, обусловленную ФГОС, индивидуальным учебным планом школы, рабочими программами дисциплин и пр., ему подвластны частично содержательная составляющая урока и технологическое обеспечение. Кто же может стать той личностью, которая трансформирует урок в русле личностного фактора изменения образовательного пространства? Администратор, организатор образования, чиновник Министерства образования, член образовательного комитета Государственной думы РФ и органы власти. Примером может служить опыт учителей (директоров) – новаторов М.П. Щетинина (идея трансформации урока в ленту погружений), Е.В. Ямбурга (идея адаптивной школы вне уроков), А.Н. Березина (идея абилитационного обучения).

Можем ли мы утверждать, что личностный фактор станет тем рычагом, который приведет в движение тот самый переход от эгалитарности к элитарности образования, когда сопровождение и поддержка опережают обучение и воспитание, а среда настолько скрупулезно формируется, что практически отрицает библиотеку, учебники, учебные и методические пособия и пр.? Ответ на этот вопрос неоднозначен. В массовой школе – нет, в элитарной – да.

Витальный фактор доминирует (либо должен доминировать) в связках с личностным и информационно-технологическим фактором и проецировать связь взаимовлияния с образовательно-технологическим фактором. То есть учет возрастных особенностей обучающихся, характеристик образовательного пространства (насыщенности образовательной среды, квалификационного уровня педагогического коллектива, событийности воспитательного пространства, психологического климата школы и др.), соотнесение их с регламентирующими требованиями Роспотребнадзора и других надзорных органов представляет собой серьезное препятствие в реорганизации образовательного пространства.

Информационно-технологический и образовательно-технологический факторы напрямую обусловливают изменение способов организации учебной деятельности и проектируют трансформацию образовательного пространства и среды. Именно эти факторы позволяют надеяться на широкую апробацию и эволюционный переходы к инновационным формам образования (создание образовательных потоков, мотивационное заражение, технологии погружения различных типов, концептуально новые технологии авторских школ, например, Schooloftomorrow Дона Ховарда и пр.).

Инновации в образовании были спрогнозированы еще Я.А. Коменским в его бессмертном труде «Великая дидактика», где он описал пять ведущих характеристик образовательного процесса:

«1) чтобы с меньшим числом учителей было обучаемо гораздо большее число учеников, чем сколько их обучается по ныне принятому способу;

2) чтоб учителя обладали большим образованием;

3) чтобы само обучение было устроено изящно и было полно удовольствия;

4) чтобы к обучению допускались также и те, которые одарены сравнительно слабыми способностями и незначительною восприимчивостью;

5) чтобы, наконец, обучали с успехом и учителя, которых природа не снабдила счастливыми задатками для учительской должности; ибо иной учитель не столько из своей собственной головы почерпает, чему и как обучать, но сообщает и внедряет юношеству организованное обучение, посредством заранее обдуманных и находящихся под руками средств» [3, с. 262].

Отталкиваясь от этого, вернемся к триадной сетке и заострим внимание на обозначенных связях – именно они дают возможность трактовать синергетический потенциал факторов, влияющих на трансформацию образовательного пространства современной школы.

Что может сделать (либо способствовать) класс открытым образовательным пространством? Синергия личностного и информационно-технологического факторов. Связи взаимовлияния и взаимозависимости между этими факторами детерминируют: а) мотивацию субъектов образования (педагогов, обучающихся, родителей) к изменению образовательных технологий, образовательной среды, организации учебной деятельности, и, наконец, собственно содержания образования, т.е. всего того, что и встраивается в понятие «трансформация образования»; б) проектирование любых трансформаций с разной степенью научной разработанности и методического обеспечения; в) апробацию спроектированных трансформаций. Ведущим в этом перечне оказывается изменение мотивации субъектов.

Нужно ли трансформировать обучение и воспитание в сопровождение и поддержку? На этот вопрос дает ответ синергия витального, личностного и образовательно-технологического факторов. Три фактора связаны между собой взаимовлиянием (безусловно) и доминированием (витальный над личностным и образовательно-технологический по отношению к личностному). Что это значит? Витальность образования диктует усиление векторов сопровождения и поддержки, индивидуализацию и дифференциацию образовательной среды, содержания образования, выбор и применение образовательных технологий. Образовательно-технологический фактор воздействует на личность циклично, по спирали. Личностные изменения «поколения Z», обусловленные механизмами:

– *трансформации* репрезентативных систем (восприятия и репрезентации / презентации информации, превалирования визуального канала над аудиальным и кинестетическим и др.);

– *вытеснения* традиционного понимания знания как основы мировоззрения и поведения;

- *замещения* процессов усвоения знаний, формирования умений и навыков процессами получения и усвоения информации, сопровождающимися ее обесцениванием и утратой, действующего в логике:

личностные изменения – информационно-образовательные технологии – личностные изменения.

Теория П.Я. Гальперина «перестает работать», утрачивается смысл шести этапов формирования умственных действий: мотивации, ориентировочной основы, материальных действий, внешнеречевых действий, внешней речи «про себя», умственных действий. Более того, некоторые этапы, например, этап формирования ориентировочной основы будущего действия, который осуществляется путем ознакомления на практике с содержанием будущего умственного действия или этап действий с реальными предметами их заместителями, оказываются наиболее уязвимыми, так же как и внешнеречевые действия, поскольку на предыдущем этапе человек уже не опирался на реально существующие предметы, используя лишь визуальные представления о них. На конечном этапе действие, согласно выводам П.Я. Гальперина, претерпевает существенные преобразования. Оно «…может уменьшаться, автоматизироваться и полностью покинуть сферу сознания» [1, с. 5]. Действие, замещенное его визуальным образом, покидает сферу сознания с завидной скоростью, что влечет за собой низкокачественное образование.

Безусловно, процесс усвоения, сохранения и интериоризации знаниевой базы не может быть оценен как безупречно стопроцентный, учитывая, например, существование такого показателя, как «остаточные знания». Поэтому, на наш взгляд, процессы обучения и воспитания в 20-х гг. XXI в., обеспеченные методологической, теоретической и методической базой, несвоевременно заменять процессами сопровождения и поддержки, требующими серьезного переосмысления самой миссии школы и глубоких изменений профессионального мировоззрения учителя.

Можно ли поставить среду в приоритет учебнику? Ответ на данный вопрос кроется в анализе связей триады личностного (Л), образовательно-технологического (ОТ) и информационно-технологического факторов (ИТ), а именно всех возможных типов связей – взаимовлияния, взаимозависимости и доминирования. При этом личностный фактор оказывается под «ударом», т.е. над ним доминируют факторы ОТ и ИТ, обучающийся попадает в среду, алгоритмы действий в которой задают не только и не столько учебник (рабочая тетрадь и другие бумажные или электронные носители) и педагог, сколько электронные платформы, обезличенные для обучающегося.

Приоритет среды по отношению к учебнику, по бинарной оценке, имеет два спина: (+) проектирует стимулирование обучающихся к самостоятельному освоению систематизированных и алгоритмизированных информационных массивов и (-) побуждает к шаблонному выполнению действий с предлагаемой информацией. Безусловно, образовательная среда развивается и будет развиваться стремительно в XXI в., что обусловлено цифровизацией жизнедеятельности человека, изменением поля профессионального выбора и многими другими причинами, однако волюнтаризм в определении приоритетов среды и учебника даже в условиях цифровизации образования

может привести не только к снижению качества образования, но и к трансформации самого понятия качества образовательных результатов.

Таким образом, прогнозирование содержательных, процессуальных и инструментально-технологических новаций в формате альтернативного образовательного пространства России требует бережного отношения к традиционно сложившимся основаниям и алгоритмам организации образовательных процессов и их сопряжения с инновационными информационно-технологическими комплексами. В завершение позволим себе еще одну прямую цитату великого дидакта: «Основание для преобразования школ есть точный порядок во всем» [3, с. 64].

Список литературы

1. Гальперин П.Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / подгот. к печати М.А. Степановой // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1998. – № 2. – С. 3–8.

2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 208 с.

3. Коменский Я.А. Великая дидактика. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 321 с.

4. Маврина И.А. Применение метода триадных сеток в педагогических исследованиях // Естественные науки. Вып. 4. Ежегодник. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – С. 111–114.

УДК 37.01
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-83-92

Меттини Эмилиано
заведующий кафедрой гуманитарных наук международного факультета

ФГБОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова» Минздрава России, Москва, Россия
117997, г. Москва, ул. Островитянова, 1, (495) 434-22-66
e-mail: emiliano@inbox.ru

ДИСКУРСИВНАЯ ПАРАДИГМА В ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

E. Mettini
Head of Humanities Department of International Medical School

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Pirogov Russian National Research Medical University», Moscow, Russia
117997, Moscow, Ostrovitianov str., 1
e-mail: emiliano@inbox.ru

DISCURSIVE EDUCATIONAL PARADIGM IN THE FRAMEWORKS OF POSTINDUSTRIAL SOCIETY

Аннотация. Рассматривается состояние образования и воспитания в условиях постиндустриального общества. Автор рассматривает возможность применить новую дискурсивную парадигму, которая может способствовать преодолению сложившейся ситуации в области школьного и вузовского образования.

Ключевые слова: образование, воспитание, постиндустриальное общество, личность, дискурсивная парадигма.

Abstract. In the article the state of education and formation in the frameworks of postindustrial society is examined. The author examines the possibility to apply a new discursive paradigm that can help to overcome the current situation in the field of school and university education.

Key words: education, formation, postindustrial society, personality, discursive paradigm.

Усложнение социальных условий и межличностных отношений, связанное с переходом от «индустриального» к «постиндустриальному»

© Меттини Э., 2020

обществу, сказывается на классической парадигме образования, которая за последние десятилетия подвергалась коренным изменениям как по содержанию, так и по целеполаганию. Такие изменения обусловлены изменениями в обществе и трансформацией последнего. Так, мы можем найти в истории человечества такие парадигмы, как традиционалистско-консервативная (знаниевая парадигма), гуманитарная, рационалистическая (бихевиористская, поведенческая) и технократическая. Мы хотим сделать особый акцент на последней парадигме, потому что, на наш взгляд, она больше соответствует тому, что нам представляется как «постиндустриальное общество». Под технократической парадигмой образования подразумевается та парадигма, которая провозглашает основной своей целью передачу подрастающим поколениям и усвоение ими «точного» научного знания, необходимого для дальнейшего совершенствования практики. Следовательно, рассматриваемая парадигма считает ценностью человека его познавательные возможности. Человек ценится не своей уникальностью, индивидуальностью или личностными качествами, а лишь в качестве специалиста, носителя определенного и эталонного (стандартизованного) знания или поведенческой схемы.

По мнению И.А. Колесниковой, «научно-технократическая парадигма базируется на ценностных представлениях о существовании объективной истины, которые строятся на конкретно историческом, доказанном, научно обоснованном и практическом апробированном знании» [8, с. 85]. Такая парадигма отражает и скрывает в себе главные черты постиндустриального общества: как подчеркивают А.С. Разин и А.В. Белов, необходимо искать «сущность постиндустриального общества в новых тенденциях культурного развития» [16, с. 54], поскольку они, с одной стороны, связаны «с нарастающей несовместимостью экономико-технологических и социокультурных реалий конца XX в. с ценностями культуры модерна» [22, с. 10], а с другой стороны, возникновение постиндустриального общества вызвано отрицанием безличного, «оторванного от каких-либо человеческих ценностей производства и бытия “экономического человека”, основанного на рационализме и на ценностном универсализме» [3, с. 20].

На философском, культурном и эстетическом уровне зеркальной структурой постиндустриального общества стал постмодернизм, который продвигал на первый план такие понятия, как «ноу-хау», «информационные товары» и «информация» вместо «экономического» капитала эпохи модерна, на котором уже нет необходимости акцентировать внимание. Важно заметить то, что составляющей нового «постнеклассического мышления являются системы управления и принципов организации человеческого общества», основой которого становится человек играющий (homoludens Йохана Хейзинги)» [11, с. 23], оформляющий свою жизнь в виде игры, умеющий использовать информацию как дополнительной механизм для выигрыша.

Нам кажется, что данная перспектива может привести к положительным последствиям дальнейшего процесса развития постиндустриального

и постмодернистского общества, но, на наш взгляд, необходимо подчеркнуть два важных фактора, истекающие из вышеизложенного: во-первых, такой подход переносится и на обучение, которое превращается в массовое игровое обучение, и в этом мы согласны с автором; а во-вторых, информация преподносится как развлечение. Отрасли знания все больше и больше становятся похожими на громадную игровую площадку, где учащиеся встречают поток информации, который не в состоянии понимать и анализировать. Следовательно, избыточная информация, приобретающая невиданные ранее размеры, требует, чтобы специалисты и эксперты просеивали этот информационный поток и интерпретировали его «вместо массового человека», потому что смысл и содержание информации придают именно эксперты и специалисты, наполняют ее ими, и «в результате эксперты становятся элементом бесструктурного управления, приобретая реальную власть над массовым сознанием».

Исходя из вышеизложенного, мы можем прийти к промежуточному выводу, что если применять технократическую парадигму к образовательному процессу, такая парадигма может иметь последствиями два важных обстоятельства: с одной стороны, можно считать, что такая парадигма «монологична», поскольку для нее характерны бинарные шкалы оценок «да – нет», «знает – не знает», «воспитан – не воспитан», как отмечают А.И. Павленко и Т.Н. Попова [14]; а с другой стороны, мы можем заметить, как активная роль обучающихся снижается и упрощается в связи с тем, что контроль знания производится через компьютерное тестирование, не предполагающее размышление над вопросом или предлагающее вопросы с одним или несколькими вариантами ответа. В.Я. Пилиповский подчеркивает, что такая парадигма оправдана тогда, когда речь идет о схематичной, шаблонной деятельности учащихся (заучивание, тренинги, применение знаний по готовому образцу и т.д.) [15].

Нам кажется целесообразным пересмотреть оценку В.Я. Пилиповского под углом зрения новых образовательных стандартов последнего поколения, которые, на наш взгляд, внедряют в образовательную систему подход, осуществляемый по парадигме, о которой шла речь выше. На наш взгляд, нелишним будет подчеркнуть, что современная система тестирования, обоснованная на соответствии стимула к ответу, является последствием так называемого клипового мышления, представляющего собой один из китов современного мира. Американский социолог и футуролог Э. Тоффлер предсказывал проявление клипового мышления в одном из своих произведений, в котором под «клиповой культурой» подразумевает «принципиально новое явление, рассматривающееся в качестве составляющей общей информационной культуры будущего, основанной на бесконечном мелькании информационных отрезков и комфортной для людей соответствующего склада ума» [18]. Такое определение соответствует духу нашего времени, потому что устанавливает связь между «фрагментацией» информационного потока и уменьшением критического и аналитического «вмешательства» в процесс.

Многие ученые полагают, что такой вид мышления защищает мозг от информационной перегрузки, и считают его механизмом адаптации к развитию информационных технологий. Но, с другой стороны, необходимо отметить, что клиповое мышление возвращает человеческое сознание к дотекстовой эпохе и влечет за собой такие явления, как, например, «зеппинг» (постоянное переключение каналов по телевизору», и др. Ф.И. Гиренок определяет клиповое мышление как «мышление, реагирующее только на удар» [5, с. 123], потому что оно разрушает системы доказательств и показа, типичные для европейской и русской культуры. При таком раскладе обстоятельств, мы можем сказать, что, во-первых, клиповое мышление стандартное, а во-вторых, не создает условия для того, чтобы было возможно пересказывать изученные материалы. Следовательно, нам кажется целесообразным задавать себе один вопрос, касающийся напрямую темы настоящей статьи: если технократическая парадигма предполагает интерпретацию информационного потока экспертами и специалистами, то как такой вид парадигмы может быть совместимым с утверждением, что информатизация общества и становление информационной цивилизации влекут за собой «повышение роли индивида в производстве и необходимость брать на себя ответственность и нравственную оценку», как справедливо отмечает И.А. Тюплина [19]. И должна ли такая роль совпадать с точкой зрения представителей Общественной палаты РФ, по мнению которых в информационном обществе образование должно быть приоритетным как средство и ресурс становления «креативной личности, способной и готовой к жизни в поликультурном обществе».

В целях дальнейшего развития нашего исследования мы будем разбирать такие понятия, как коммуникация и информация в образовательном пространстве с тем, чтобы перейти к описанию возможной новой парадигмы, которую мы условно называем «дискурсивной парадигмой». Следовательно, необходимо изучать понятие «информация» и способы передачи информации в рамках образовательного процесса, одновременно пытаясь предложить возможные пути решения описанных выше явлений.

По определению, под информацией подразумевается множество явлений, потому что информацией является совокупность сведений об окружающем нас мире и процессах, в нем протекающих, на которые могут реагировать живые организмы, электронные приборы и информационные системы. В международных и российских стандартах мы можем встретить следующие определения понятия «информация»: «знания о предметах, фактах, идеях и т.д., которыми могут обмениваться люди в рамках конкретного контекста», «знания относительно фактов, событий, вещей, идей и понятий, которые в определенном контексте имеют конкретный смысл», «сведения, воспринимаемые человеком и (или) специальными устройствами как отражение фактов материального или духовного мира в процессе коммуникации». Исходя из вышеупомянутых определений, мы можем подчеркнуть, что информация направлена на передачу и на осмысление данных, полученных восприятием фактов, явлений или знаний, окружающих людей в целях их разъяснения и представления. На наш

взгляд, информация не может ограничиться этими определениями в связи с тем, что в своем этимологическом смысле информация предполагает процесс придавать формы, обучать, мыслить, воображать, потому что, по классическому определению К. Шеннона, информация – снятая неопределенность. Мы согласны с американским ученым в том, что информация должна обладать такими свойствами, как точность, полнота, достоверность, адекватность, актуальность, доступность, точность, объективность, ценность, постольку поскольку информация должна быть одновременно и интерпретацией полученных человеком данных.

Отождествлением информации с интерпретацией, которую мы понимаем как критическое отношение к действительности, мы определяем первый элемент нашего дальнейшего анализа изучаемого нами вопроса, и вкупе с ним должен «выходить на сцену» второй элемент, подлежащий исследованию, т.е. коммуникация.

При внимательном рассмотрении такого понятия, как «коммуникация», мы можем заметить, что коммуникация не является лишь передачей информации от одного пользователя к другому. Немецкий социолог Н. Луман под коммуникацией подразумевает «некое исторически-конкретное протекающее, зависимое от контекста событие», как совокупность действий, характерных только для социальных систем, при осуществлении которых происходит перераспределение знания и незнания, а не связь или передача информации, или перенос ««семантических» содержаний от одной обладающей ими психической системы к другой» [13, с. 113–114]. Из этого следует, что информация и коммуникация не могут быть «моноканальными» явлениями, как часто бывает в нашем быстром информационном веке. Информация и коммуникация в том смысле, в котором мы их понимаем, должны выполнять критическую функцию, что не обозначает протеста или отказа, а наоборот, принцип «деструкции» и «реконструкции» информации. Такой процесс предполагает поиск тех свойств, которые должны быть присущими информации с тем, чтобы запускать ее дальнейшее семантическое и смысловое изучение.

Исходя из вышесказанного, мы можем считать, что диалогичность является первой категорией предлагаемой нами парадигмы. Как подчеркивает В.Е. Хализев, «диалогичность – это открытость сознания и поведения человека окружающей реальности, его готовность к общению “на равных”, дар живого отклика на позиции, суждения, мнения других людей, а также способность вызывать отклик на собственные высказывания и действия» [20, с. 17]. Следовательно, диалогичность является одновременно и экзистенциальной и общественной категорией. Диалогичность – экзистенциальная категория, так как она предполагает диалог между разными субъектами: говоря словами М.М. Бахтина, «быть – значит общаться диалогически» [1, с. 338]. Под диалогом мы можем определить такие основные категории, как «я для себя», «другой для меня» и «я для другого». Мы можем найти утверждение об экзистенциальной натуре выбранной нами категории в трудах Вяч. Вс. Иванова, который, при изучении трудов М.М. Бахтина, предлагает

нам размышление Ж.-П. Сартра: «Мне необходим другой для того, чтобы я мог целиком охватить все структуры моего бытия. Для-себя отсылает к Для-другого» [6, с. 295]. Следовательно, диалогичность – экзистенциальная категория, имеющая дело с самыми глубокими недрами человеческого существа, но, само собой разумеется, данная категория не может не быть общественной, поскольку она устанавливает коммуникацию между людьми, развивает и расширяет собственный и чужой кругозор.

Можно ли считать, что выбранная нами категория некритическая по отношению к другим и сугубо демократичная? Мы считаем, что она с точностью до наоборот некритическая, потому что «диалогические отношения знаменуют возникновение новых смыслов, “которые не остаются стабильными (раз и навсегда завершенными)” и всегда будут меняться (обновляясь)». Личность и культура, человек и общество всегда находились и находятся в диалогических, иногда весьма напряженных и сложных, отношениях, в полифонических взаимоотношениях (как, например, трагические герои и хор в древнегреческом театре), и поэтому данный вид коммуникации должен быть динамическим и диалогичность должна придать информации ту интерпретационную черту, о которой речь шла выше. Определенным образом мы можем утверждать, что диалогичность заставляет информацию, находящуюся далеко от нас в пространстве и времени, быть hicetnunc (здесь и сейчас), несмотря на мировоззренческое и культурологическое расстояние от нас.

Следовательно, диалогичность делает из информации интерпретацию, т.е. «материал», который люди обсуждают и «отчищают» путем коммуникации, в том смысле, в котором ее понимает вышеупомянутый Н. Луман. Поэтому диалогичность является и демократичной категорией, способствующей диалогу и сопоставлению различных мнений в поисках более достоверной информации, которая в конечном итоге поднимается на второй уровень, как интерпретируемые данные. На наш взгляд, второй парадигмообразующей категорией в предлагаемой нами парадигме должна быть языково-когнитивная категория. Мы выбирали эту категорию в силу того, что язык и когнитивные процессы (т.е. процессы приобретения, передачи и «обработки» знания) тесно связаны друг с другом.

Как подчеркивает Е.С. Кубрякова, «при описании каждого языкового явления равно учитываются те две функции, которые они неизбежно выполняют: когнитивная (по их участию в процессах познания) и коммуникативная (по их участию в актах речевого общения). Соответственно, каждое языковое явление может считаться адекватно описанным и разъясненным только в тех случаях, если оно рассмотрено на перекрестке когниции и коммуникации» [13, с. 245]. Следовательно, когниция как процесс, с помощью которого происходит обработка информации нашим сознанием, ассоциируется как с пережитым опытом человеком (выражающимся на эмоциональном и на вербальном уровне), так и с символическими формами выражения личности, имеющими отношения к внутреннему созерцанию

и развитию собственного «Я», в том понимании, в котором выразил его Э. Кассирер. Мы можем понимать, что эти два важных явления человеческой жизни не могут обойтись без передачи информации и коммуникации. Когниция обоснована и обусловлена внутренним миром личности, его глубиной и широтой [7, т. 1, с. 178]. Языково-когнитивная категория предполагает описание жизненных явлений, их понимание через призму пережитого и их выражение в языковых единицах, потому что процесс познания мы можем понимать как динамичное, историческое явление, которое требует и прямого активного участия личности как субъекта коммуникации и критического восприятия информации в поисках смысла и его обработки личностью.

Как справедливо подчеркивает С.М. Богуславская, «мир жизни характеризуется единственностью, неповторимостью, уникальностью бытия конкретного субъекта, а мир культуры – единством смыслового содержания. Преодолеть этот раскол можно только “едино единственным” “бытием событием”, т.е. личностным поступком» [4, с. 18], потому что «только изнутри действительного поступка… есть подход и к единому единственному бытию в его конкретной действительности…» в классической трактовке М.М. Бахтина [2, с. 32]. В этом лежит то, что в немецкой научной литературе называется Erlebnis, тот внутренний опыт, который «надлежало интегрировать с пониманием (Verstehen), которое есть повторное переживание (Nacherleben) и воспроизведение (Nachbilden) индивидов, в понимании В. Дильтея» [17, т. 4, с. 170]. Следовательно, мы полагаем, что изучаемая нами категория может играть решительную роль в предлагаемой нами парадигме.

На наш взгляд, «языковая обработка» полученной личностью информации, которую личность пропускает через эмоционально-когнитивные схемы, приведет к (интерпретативному) пониманию информации и ее воспроизведению (в вышеупомянутом смысле), способствующему «качественному развитию» информации, и ее дальнейшему превращению в личную культуру человека. Соответственно, на данном этапе нам кажется целесообразным принимать синергетический принцип в качестве рабочего принципа к вышеупомянутым категориям, которые мы считаем парадигмообразующими. На наш взгляд, данный принцип предусматривает неконфликтность взаимоотношений личности обучаемого и педагога, представляющими собой систему, внутри которой имеются такие элементы, как интегральная индивидуальность, компетенции, познавательные стили – относительно обучаемого, и интегральная индивидуальность и компетенции (методологические, профессиональные ориентированные и общекультурные) – относительно педагога.

Соответственно, между этим двумя системами необходимо, чтобы прошел тот интерпретативный процесс информации через пережитый опыт обучающегося и преподавателя, который может представлять собой своеобразный герменевтический круг, способствующий незамкнутости (открытости) [10, с. 21] современной образовательной системы, внутри которой информация и, следовательно, ее передача должны приводить к тому, чтобы

придать тот критический характер, о котором речь шла выше. В одной нашей статье мы подчеркивали то, что в условиях современной системы образования и воспитания образуется большая пропасть между «передаваемым» и «преподаваемым, так как ограниченное время урока и увеличенная нагрузка на преподавателя очень часто вызывают ощущение отсутствия диалога между учителем и учащимся, потому что нет возможности и нет места для обмена мнениями между этими двумя субъектами образовательного и воспитательного процесса [12].

Преподаватель должен обладать педагогической прозорливостью, которая представляет собой очень важную черту в воспитательном и образовательном процессах. Прозорливость отличается умением осознать, определить возможные затруднения при предстоящей встрече с учащимися, а также в процессе непосредственного общения с целью предупреждения или нейтрализации нежелательных поступков ученика. Но, на наш взгляд, самое главное в педагогической прозорливости – умение принять точку зрения ученика, чтобы затем помочь ему увидеть противоречивость его поведения, сформировать нужное качество на основе установившегося контакта между субъектами образовательного и педагогического процессов. Следовательно, преподаватель должен работать над развитием эвристических способов и когнитивных качеств учащихся как над залогом их дальнейшего развития. Преимущественно к этим последним относятся: любознательность, эрудированность, сообразительность, обоснованность и аргументированность, умение задавать вопросы, видеть противоречия, владение культурными нормами и традициями, прожитыми в собственной деятельности, как подчеркивает российский ученый А.В. Хуторской [21].

В ходе работы над личностью учащегося как субъектом воспитания и образования становится возможным сделать из них часть данного процесса. Это обстоятельство повлечет за собой то, что сами учащиеся смогут предвидеть и предсказать ход мыслей педагога в изложении новой информации, что может стать достоверным мерилом усвоения учащимися предлагаемого учебного материала. По нашему мнению, разница между категориями «преподаваемое» и «передаваемое» заключается в следующем: процесс преподавания должен представлять собой постоянный процесс обогащения внутреннего мира учащегося в силу того, что преподаватель должен уметь отобрать для занятия ту информацию, которая вызывает у учащихся наибольший эмоциональный отклик. Это позволяет учащимся быть способными чувствовать свой собственный рост при осуществлении взаимопроникновения в психологическую структуру отношений преподавателя с учащимися.

Можно ли прийти к промежуточному выводу, что передача информации, и тем более преподавание, являются этическим актом? На наш взгляд, преподавание является этическим актом в силу того, что деятельность преподавателя должна идти по двум основным векторам: по герменевтическому вектору, способствующему созданию открытого, нелинейного и дискурсивного пространства, внутри которого идет процесс общения и взаимодействия между

преподавателем и обучающимися, и по сократовскому методу майевтики, использующему вопросы и ответы для того, чтобы «отсеивать» информацию и стараться ее довести до того уровня достоверности, позволяющей понимать ее самостоятельно через призму личностных мировоззренческих установок.

В заключение мы можем сделать следующие выводы: а) информация в том смысле, в котором понимается в настоящее время, не может служить средством развития современного образовательного пространства и современной образовательной системы, потому что она уже «очищенная» работой профессионалов информационного мира, это обстоятельство лишает информацию ее «критического» содержания»; б) введение таких парадигмообразующих категорий, как диалогичность и языково-когнитивная категория в образовательную систему может служить способом рефлексии над основными элементами передачи информации, где образуется пропасть между восприятием информации и пониманием информации, что способствует разностороннему развитию когнитивных и критических способностей современных обучающихся; в) предложенная нами парадигма может создать условия для изучения современной информации с этической точки зрения, с тем чтобы спасать детей от аморальных и неморальных материалов, в том числе касающихся их обучения, которые можно найти в мейнстриме Глобальной сети.

Результаты настоящего исследования предполагают продолжение и развитие изучаемой нами темы с позиций философии и социологии образования и аксиологии.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советский писатель, 1963. – 363 с.

2. Бахтин М.М. Работы 1920-х гг. – Киев: Отчизна, 1994. – 302 с.

3. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. – М., 1993. – 778 с.

4. Богуславская С.М. Диалог в трудах М.М. Бахтина // Вестник ОГУ. – 2011. – № 7 (126). – С. 17–23.

5. Гиренок Ф.И. Удовольствие мыслить иначе. – М., 2008. – С. 235.

6. Иванов Вяч. Вс. Значение идей М.М. Бахтина для современной семиотики // М.М. Бахтин: pro et contra. Личность и творчество М.М. Бахтина в оценке русской и мировой гуманитарной мысли. – Т. 1. – СПб.: Российский Христианский Гуманитарный институт, 2001. – С. 266–311.

7. Кассирер Э. Философия символических форм: в 2 т. Т. 1. – М.; СПб.: Университет. книга, 2002. – 280 с.

8. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.

9. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М., 1997. – 245 с.

10. Курейчик В.М., Писаренко В.И. Синергетические принципы в моделировании педагогических систем // Открытое образование. – 2013. – № 6. – С. 16–23.

11. Ланцев И.А. Кризис и будущее современного образования. Философия и наука в поисках новой образовательной парадигмы [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-i-buduschee-sovremennogo-obrazovaniya-filosofiya-i-nauka-v-poiskah-novoy-obrazovatelnoy-paradigmy

12. Меттини Э. Категория «преподаваемое» и «передаваемое» в процессе обучения // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы науч.-практ. конф. (заоч.) с междунар. участием (2–3 ноября 2017 г.). – Ульяновск: Зебра, 2018. – С. 104–107.

13. Назарчук А.В. Теория коммуникации в современной философии. – М.: Прогресс-Традиция, 2009. – 336 с.

14. Павленко А.И., Попова Т.Н. Пути освоения содержания образования: парадигмальный подход [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ukrdeti.com/firstforum/h33.html

15. Пилиповский В.Я. Педагогическая мысль в странах Запада: история и современность. – Красноярск: Изд-во КГПУ, 1998. – 198 с.

16. Разин А.С., Белов А.Н. Этноконфессиональные факторы хозяйствования в постиндустриальном обществе // Вестник. Философия и культура. – 2012. – № 3 (51). – С. 54–65.

17. Реале Дж. и Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней: в 4 т. – СПб.: Пневма, 2003. – Т. 4: От романтизма до наших дней (4). – 880 с.

18. Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. – М.: АСТ, 2002. – С. 557.

19. Тюплина И.А. Ценности образования в дискурсе новой парадигмы [Электронный ресурс]. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-obrazovaniya-v-diskurse-novoy-paradigmy

20. Хализев В.Е Теория литературы: учеб. для студентов высш. учеб. заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2009. – 432 с.

21. Хуторской А.В. Структура эвристических способностей учащихся [Электронный ресурс]. – URL: http://eidos.ru/journal/2005/0421.html

22. Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 3–17.

РАЗДЕЛ 3
ВОСПИТАНИЕ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

УДК 373
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-93-99

Рогожникова Раиса Анатольевна
доктор педагогических наук, профессор кафедры военной педагогики и психологии

ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1

профессор кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24
e-mail: pedagog@pspu.ru

Плешивцев Андрей Юрьевич
адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения)

ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1
e-mail: anpleshivcev@yandex.ru

СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Raisa A. Rogozhnikova
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Military Pedagogy and Psychology

Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation», Perm, Russia
614112, Perm, Gremyachy Log str., 1

© Рогожникова Р.А., Плешивцев А.Ю., 2020

Professor Department of Pedagogy and Psychology

Federal State Budget Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
614990, Perm, Sibirskaya str., 24
e-mail: pedagog@pspu.ru

Andrey Y. Pleshivtsev
Associate

Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation», Perm, Russia
614112, Perm, Gremyachy Log str., 1
e-mail: anpleshivcev@yandex.ru

THE ESSENCE OF SOCIALITY OF PUPILS OF THE SECONDARY SCHOOL

Аннотация. Раскрывается сущность процесса воспитания у школьников социальности как нравственного качества личности. Обращается внимание на формирование у детей положительных мотивов самореализации. Названы средства для развития социальности, проанализированы функции школы как воспитательной организации. Авторы выделяют компоненты в структуре социальности, определяют задачи воспитания у школьников данного нравственного качества. Устанавливается связь между понятиями «социальность» и «жизненная позиция».

Ключевые слова: социальность как нравственное качество личности, социальная активность, учащиеся общеобразовательной школы, воспитание, структура социальности, жизненная позиция.

Abstract. The article reveals the essence of the process of educating sociality in schoolchildren as the moral quality of a person. Attention is paid to the formation in children of positive motives of self-realization. The means for the development of sociality are named, the functions of the school as an educational organization are analyzed. The authors identify components in the structure of sociality, define the tasks of educating students of a given moral quality. A connection is established between the concepts of “sociality” and “life position”.

Key words: sociality as a moral quality of a person, social activity, secondary school students, education, social structure, life position.

Национальная образовательная программа «Наша новая школа» большое внимание придает инвестициям в человеческий капитал. Реализация планов в области социальной сферы Российской Федерации зависит от того, насколько все участники экономических и социальных отношений смогут поддерживать

свою конкурентоспособность, важнейшим условием которой становится формирование социальной активности личности.

Реализация этой актуальной задачи лежит во многом в области воспитания учащихся, где особое место отводится формированию у школьника социальности как нравственного качества личности. Это качество теснейшим образом связано с воспитанием гражданина, способного жить в новом демократическом обществе и быть максимально полезным этому обществу. Развитие у школьника социальности нужно рассматривать как процесс целенаправленного влияния на него, в результате которого происходит усвоение необходимого для жизни в обществе социального опыта и активного отношения к общечеловеческим ценностям. В результате формируется устойчивая система отношений к определенным сторонам деятельности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках.

Формирование у учащихся социальности не должно сводиться лишь к проведению мероприятий. Этот процесс необходимо тесно связывать с содержанием деятельности ребенка в школе, в семье, в группе сверстников, в обществе, с информационным окружением. В противном случае детская субкультура изолируется от взрослых, нарушаются механизмы трансляции культурного и социального опыта, разрывается связь между поколениями. Школьник теряет уверенность в собственных силах, снижается доверие к людям, обществу, государству, миру. Преобразования в России предопределяют становление личности, одной из важнейших характеристик которой является активность в освоении социальной деятельности.

Рассмотрение феномена социальной активности применительно к школьному возрасту объясняется наличием у учащихся большого потенциала и склонности к социально активному поведению в силу психофизиологических особенностей. В этой связи особенно важно уберечь детей от проявлений деструктивной активности, основные формы которой заключены в понятиях «асоциальное» и «девиантное» поведение, и направить естественную активность личности в социально одобряемое русло.

Осуществление молодежной политики, стимулирующей общественно значимую активность отдельных личностей и организованных молодежных структур, дает возможность подготовить школьников к умению самостоятельно принимать решения, делать осознанный выбор, быть готовым и способным творить на благо общества. Целенаправленное воздействие позволяет формировать личность, ищущую собственный путь в быстроменяющемся мире, отстаивающую свои интересы, поддерживающую общечеловеческие ценности созидания и социального творчества. Потребность и умение с юных лет проявлять социально значимую активность не смогут оставить человека безучастным к проблемам в обществе, к необходимости помогать ближнему и в более взрослом возрасте.

Но, к сожалению, в юном возрасте активность часто проявляется стихийно, неосознанно или интуитивно. Вследствие этого она может хаотично менять свой вектор развития: из области позитивной мотивации личности

в негативную, не благодаря чему-либо, а вопреки, созидание через разрушение. Поэтому в процессе воспитания у школьника социальности как нравственного качества личности важно направить его активность по пути выбора положительных мотивов самореализации [1].

Т.А. Ромм дает следующее определение социальности: «Социальность – это совокупность приобретенных человеком качеств, обеспечивающих его способность существовать в обществе и выполнять разнообразные социальные функции в составе различных групп, выступая при этом не в роли суверенной личности, а выразителем интересов данной общности» [4].

Для определения педагогической сущности формирования социальности необходимо рассмотреть средства для ее развития, т.е. элементы окружающей среды, имеющие на нее какое-либо влияние.

Эти средства очень разнообразны, и их можно подразделить на три типа:

1. Социальные факторы, которые включают в себя социально-политическую жизнь общества, этнокультурные условия, демографическую ситуацию и др.

2. Социальные институты, такие как семья, школа, общество сверстников, СМИ.

3. Отношения в социуме.

Средства имеют следующие функции:

– информационно-образовательную – предоставление социальной информации с целью ее усвоения;

– организационно-регулирующую – производство условий для формирования социальности;

– регулятивно-контролирующую – существующая система социальных эталонов;

– стимулирующую – стимулирование социальной активности [2].

Современная школа является основным фактором формирования социальности у школьников. Она представляет собой модель общественного уклада для ребенка и дает почву для усвоения главных социальных норм и ценностей. В школе ребенок получает образец поведения в группе, а психологический климат является неотъемлемой характеристикой детского коллектива и может определяться как динамическое поле отношений, в котором развивается групповая деятельность и которое определяет самочувствие личности, меру проявления личностного «Я».

Как основу современного образовательного учреждения предлагается использовать деятельностно-компетентностный подход, где основная фигура – учитель, а главное действующее лицо – ученик. При этом главным аспектом образования становятся социальные успехи школьника.

Как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, «ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается и воспитывается, и обучается. Это значит, воспитание и обучение заключается в самом процессе развития ребенка, а не надстраивается над ним; личностные психические свойства ребенка, его

способности, черты характера и т.д. не только проявляются, но и формируются в ходе собственной деятельности ребенка» [5].

Н.Ф. Голованова в структуре социальности выделяет несколько компонентов:

1. Коммуникативный. Подразумевает формирование речи и коммуникативных навыков у ребенка. (Например, с использованием компьютерного языка, что актуально для современного общества).

2. Познавательный. Включает в себя совокупность знаний об окружающем мире, системе ценностей и социальных норм. Этот компонент проявляется прежде всего в ситуациях самообразования за счет получения информации из внешних источников, например, в школе или из средств массовой информации.

3. Поведенческий. Включает в себя обширную сферу моделей и норм поведения, которую ребенок усваивает в процессе своего взросления.

4. Ценностный. Является структурой проявлений мотивационно-потребностной сферы личности. Это ценностные ориентиры, которые влияют на избирательное отношение ребенка к ценностям общества [2].

Перед процессом воспитания социальности школьника ставится ряд задач:

– обеспечение существования личности ребенка как субъекта социума, а значит, предоставление ему возможности активно взаимодействовать с обществом и реализоваться в нем. С другой стороны, эта задача осложнена трудностями, связанными с повышением самостоятельности, которая ведет к возможности наличия конфликтных ситуаций внутри социума;

– самодостаточность в социуме, что подразумевает помощь ребенку в обретении самосознания, понимания и развития своих качеств и своего «Я». Противопоставляя себя обществу, личность формируется в направлении к тезису «быть собой» [3].

Главными функциями школы как воспитательной организации в процессе воспитания социальности, по А.В. Мудрику, являются такие, как:

– приобщение человека к культуре общества – процесс, в ходе которого люди учатся и усваивают общепринятые в их родной культуре нормы поведения и манеры;

– создание условий для индивидуального развития и духовно-ценностной ориентации – успешность развития человека и его социальности напрямую зависят от условий, в которых происходит формирование данных личностных качеств;

– отделение подрастающих поколений от взрослых – процесс автономизации детей, который влечет за собой формирование в детских сообществах своей субкультуры;

– дифференциация детей в соответствии с их личностными ресурсами – выбор направления личностного развития ребенка в соответствии с его способностями и возможностями [3].

Итогом образовательного процесса должна быть личность, адаптированная к социуму, обладающая нормами и поведенческими

особенностями. Другими словами, социальность – это нравственное качество личности, означающее ее готовность к жизни в обществе. В современном быстроразвивающемся мире это качество как никогда важно для школьников, переходящих во взрослую жизнь.

С понятием «социальность» теснейшим образом связано понятие «жизненная позиция», которая проявляется в личной причастности ко всему, что происходит в обществе, стране и мире.

Жизненная позиция – это внутренняя установка, ориентация на определенную линию поведения, вытекающую из мировоззренческих, моральных и психологических качеств личности и отражающую ее субъективное отношение к обществу. Она имеет практическую направленность, проявляется в реальном поведении человека. Жизненная позиция может быть активной и пассивной. Активная позиция предполагает неравнодушное отношение к действительности, постоянное стремление ее изменить. При пассивной позиции человек воспринимает готовые взгляды, ценности, образцы поведения, не пытаясь их анализировать, выбирает «линию наименьшего сопротивления», следования по привычным накатанным дорогам жизни. Она связана с отказом от инициативы и каких-либо усилий, направленных на изменение окружающей среды.

Не всякая активность человека равнозначна его активной позиции. Социальная активность личности предполагает не соглашательское, а критическое отношение к действительности, означающее постоянную потребность самостоятельно осмысливать происходящее в стране и мире, стремление сделать жизнь лучше. Пассивная жизненная позиция необязательно означает бездеятельность. Суть такой позиции – в боязни нового, ориентации на стереотипы мышления, в отказе от собственной инициативы. Пассивная позиция может даже сопровождаться положительным отношением к прогрессивным нововведениям, но тогда, когда они санкционируются сверху и не надо за них бороться, идти на риск, нести ответственность.

Социальная активная позиция связана с активностью личности, выражающейся в его принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов. Ее наличие предполагает определенное самоограничение, сдерживание некоторых достаточно сильных влечений, сознательное подчинение их другим, более важным и значимым целям. В этом проявляется ценностное отношение человека к своей деятельности, к окружающим его людям, к определенным принципам и идеалам общества.

Итак, формирование социальности осуществляется только в процессе включения личности в деятельность, в ходе которой осуществляется присвоение общественного опыта в самых различных его проявлениях.

Список литературы

1. Галагузова М.А. Социальная педагогика: курс лекций. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 416 с.

2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

3. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Литкон, 1999. – 200 с.

4. Ромм Т.А. Педагогика социального воспитания: учеб. пособие для академ. бакалавриата. – М.: Юрайт, 2018. – 158 с.

5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976. – 1650 с.

УДК 378.147
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-100-107

Черемных Анна Николаевна
старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта

ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15
e-mail: a.cheremnyh@yandex.ru

ОТНОШЕНЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ФИЗИЧЕСКОМУ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ, ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ

Anna N. Cheremnykh
Senior Lecturer of the Department of Physical Culture and Sports

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State National Research University», Perm, Russia
614990, Perm, Bukireva str., 15
e-mail: a.cheremnyh@yandex.ru

RELATIVE COMPONENT OF UNIVERSITY STUDENTS 'READINESS FOR PHYSICAL SELF-IMPROVEMENT: ESSENTIAL CHARACTERISTICS, WAYS OF FORMATION

Аннотация. Рассматривается проблема формирования готовности студентов вуза к физическому самосовершенствованию. Автор сравнивает понятия «отношение» и «готовность», раскрывает сущностные характеристики отношенческого компонента готовности студентов вуза к физическому самосовершенствованию и обосновывает пути его формирования.

Ключевые слова: готовность студента вуза к физическому самосовершенствованию, компоненты физического самосовершенствования студента вуза, отношение к физическому совершенствованию, формирование отношенческого компонента готовности студента вуза к физическому самосовершенствованию.

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of the readiness of university students for physical self-improvement. The author compares the concepts

© Черемных А.Н., 2020

of "attitude" and "readiness", reveals the essential characteristics of the relational component of the readiness of university students for physical self-improvement and substantiates the ways of its formation.

Key words: the readiness of a university student for physical self-improvement, the components of a university student for physical self-improvement, attitude to physical improvement, the formation of a relational component of a university student's readiness for physical self-improvement.

Начиная с 1870 г. ученые стали изучать феномен явления «готовность» и описывать это в своих научных исследованиях. Но единой трактовки данного понятия нет до сих пор. Однако все авторы, исследующие понятие «готовность», сходятся в том, что готовность к деятельности – это предрасположенность личности определенным образом ориентировать свою деятельность.

На основе анализа и обобщения результатов научных исследований по данной проблеме мы вывели понятие «готовность к физическому самосовершенствованию» и определили его как активно-действенное состояние личности, уровень развития произвольно управляемого поведения в здоровьесберегающей деятельности, для которого характерны: устойчивая познавательная активность, самостоятельный выбор и постановка целей, их достижение, мобилизация сил для осознанного поиска приемов и здоровьесберегающих технологий, определяющих и регулирующих позицию человека в отношении своего физического совершенствования и состояния здоровья.

Вместе с тем, по мнению А.С. Макаренко, «формирование личности есть прежде всего формирование ее отношений» [8, с. 508].

В.М. Мясищев, разделяя мнение Д.Н. Узнадзе, рассматривал зависимость готовности человека к деятельности от уровня его активно-положительного отношения к ней [9].

Поэтому считаем важным формировать у студентов активно-положительное отношение к физическому самосовершенствованию как одну из важнейших характеристик готовности *к произвольно управляемому поведению в здоровьесберегающей деятельности*.

Как соотносятся понятия «готовность» и «отношение»?

Авторы, характеризуя «отношение», интерпретируют это понятие по-разному (табл. 1).

В.Н. Мясищев считал отношение целостным явлением, но не отрицал наличия его трех сторон, трех компонентов: когнитивного, эмоционального и мотивационно-поведенческого. Именно эти компоненты часто используются при изучении отношения к различным явлениям и видам деятельности, в том числе и к процессу обучения [1, 3, 4, 5].

Таблица 1

Категория «отношение» в интерпретации различных авторов

Автор	Определение
А.Ф. Лазурский и С.Л. Франк	«Интенция, «склонность», «интерес» личности к той или иной стороне жизни, к другому человеку и самому себе» [4, с. 124]
А.С. Макаренко	«Отношение есть истинный объект нашей педагогической работы... Выключить личность, изолировать ее, вынуть ее из отношения совершенно невозможно, технически невозможно, следовательно, невозможно себе представить и эволюцию отдельной личности, а можно представить себе только эволюцию отношения» [7, с. 508]
В.Н. Мясищев	«Сознательная, избирательная, основанная на опыте, психологическая связь субъекта с различными сторонами объективной действительности, выражающаяся в его действиях, реакциях и переживаниях» [8, с. 352]
И.В. Бабурова	Явление, протекающее во времени и пространстве, характеризующееся изменением состояний, приводящим к определенным качественным изменениям [1, с. 274]

Разными авторами [2, 10, 11, 12, 13, 14] «отношение» рассматривалось в разных аспектах и формировалось посредством выделения и формирования разных компонентов (табл. 2).

Таблица 2

Отношение к различным явлениям и видам деятельности: сущность и структура

Автор	Отношение к чему/кому	Определение	Компоненты
И.В. Николаева [10]	К здоровью	Отношение к здоровью – приобретение, глубокое осмысливание и закрепление новых знаний, превращение их в твердые личные убеждения, рациональное, с наибольшей пользой, применение на практике здоровьесберегающих технологий	Концептуально-интегрирующий, нравственный и деятельностный
А.Н. Володина [2]	Потребителя к бренду	Отношение к бренду представляет собой сложившуюся под влиянием социальной среды, опыта потребления и рекламы достаточно устойчивую оценочную диспозицию потребителя	Когнитивный, аффективный и побудительный
Т.В. Углова [13]	К другому студенту	Отношение к другому обусловливают эмоционально-волевые, коммуникативные свойства, ценностную направленность и самооценку личности	Когнитивный, аффективный, поведенческий

Окончание табл. 2

Автор	Отношение к чему/кому	Определение	Компоненты
В.М. Сорокина [11]	К здоровому образу жизни (ЗОЖ)	Отношение к здоровому образу жизни представляет собой интегративное личностное образование, включающее знания о связи успешности в профессии с осознанием ценности здорового образа жизни через идеи ценности здоровья человека как ответственного субъекта, принятие здорового образа жизни как личностной и профессиональной ценности, эмоционально-смысловое отношение к нему, реализацию деятельностных аспектов отношения	Когнитивный, эмоциональный, смысловой и деятельностный
В.А. Ясвин [14]	К природе	Это личностная установка на партнерское взаимодействие с природными существами, включением их в сферу действия этических норм	Перцептивно-эмоциональный, когнитивный и практический
О.И. Томенко [12]	К труду	Отношение к труду как нравственной ценности представляет собой интегративное личностное образование, характеризующееся пониманием труда как всеобщей субстанции человеческого бытия, осознанием роли человека в создании и трансляции нравственных трудовых традиций, принятием личностного смысла ценности «труд» и проявляющееся в умении проектировать собственную жизнедеятельность в контексте труда как нравственного императива	Когнитивно-оценочный, эмоционально-смысловой и проекционно-деятельностный

Обобщая мнения исследователей, можно сделать вывод, что отношение к чему-либо – это интегративное личностное образование, устойчивая позиция личности, формирующаяся чаще всего через три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий (деятельностный).

Отношение к физическому самосовершенствованию – интегративное качество личности, проявляющееся в устойчивой потребности

к разносторонней здоровьесберегающей деятельности на основе сформированной установки, интереса, привычки и осознания необходимости этой деятельности для укрепления своего здоровья и подготовки к будущей жизни и профессии.

Наблюдение и опрос показали, что у большинства студентов вуза существует явное противоречие между реальным пассивным отношением к физическому совершенствованию и вербально положительным, что ведет к низкой физической активности. Именно поэтому считаем актуальным формировать активно-положительное отношение к физическому совершенствованию, которое характеризуется устойчивым интересом к здоровьесбережению, высокой познавательной активностью, осознанной физической деятельностью, стабильной посещаемостью учебного предмета «Физическая культура», участием в физкультурных мероприятиях.

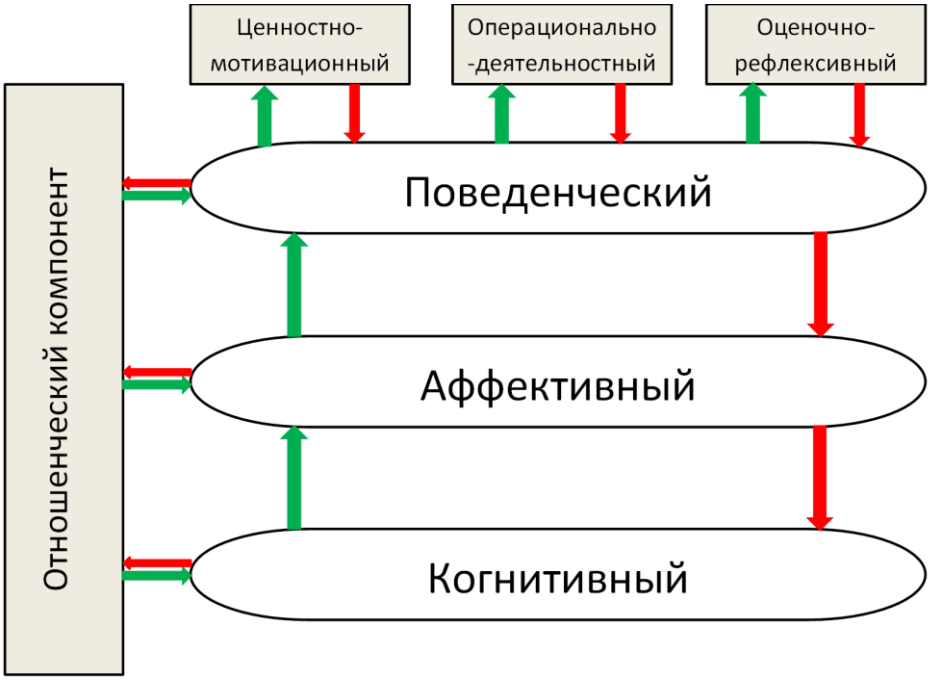
В этом контексте важно, чтобы положительное отношение реализовывалось в деятельности в ее ценностно-мотивационном, операционально-деятельностном, оценочно-рефлексивном аспекта, иными словами, воплощалось через *готовность* студента к физическому самосовершенствованию.

Активно-положительное отношение к физическому совершенствованию можно формировать одновременно через все компоненты *готовности* к физическому совершенствованию (рисунок), потому что отношение к той или иной деятельности формируется у личности, которая проявляет себя, значит, следует организовать это проявление в тех или иных формах, в тех или иных видах деятельности; также, осознав свое отношение к физическому совершенствованию, студент начнет испытывать соответственные чувства и эмоции, которые в свою очередь будут стимулировать деятельность и влиять на формирование длительной готовности; правильно сформированное отношение к физическому совершенствованию приведет к результативной здоровьесберегающей деятельности, в то же время умело организованная педагогом деятельность будет способствовать формированию вполне определенных отношений.

Следовательно, в структуре готовности можно выделить отдельный компонент – отношенческий, выступающий предпосылкой и значимой характеристикой готовности к данной деятельности.

Данный компонент рассматривается через когнитивную, аффективную и поведенческую составляющую (см. рисунок).

Отношенческий компонент готовности студента к физическому самосовершенствованию отражает его позицию, в которой просматривается понимание социальной роли здоровьесбережения, убежденность в важности физического самосовершенствования для успешной профессиональной карьеры и установления на этой основе целесообразного образа жизни, способности грамотно применять полученные знания и результативно управлять своим эмоциональным состоянием, находясь на пути к физическому совершенствованию.



Структура готовности студента к физическому самосовершенствованию

В основе отношений лежат знания. Отношение к физическому совершенствованию начинается с понятий и представлений о всех компонентах здоровьесберегающей деятельности в рамках здоровьесберегающей образовательной среды (ЗОС) вуза и вне ее. Важно сформировать базовые понятия и правильные представления об изучаемом процессе, которые будут способствовать восприятию и оценке (осознанию, пониманию, объяснению) объектов ЗОС, людей и самого себя.

Достаточно весомую роль в становлении будущего отношения играют *эмоции*. Эмоциональный компонент способствует формированию эмоционального отношения личности к объектам ЗОС, людям и самому себе, предполагает восприятие любого знания, любого действия и поступка сквозь призму эмоционального строя личности, чувств, вызываемых здоровьесберегающей деятельностью. По мнению А.Н. Леонтьева, в рамках деятельностного подхода эмоции не подчиняют себе деятельность, а являются ее результатом и «механизмом» ее движения [6].

Поведенческий компонент отношения к физическому совершенствованию – действия, которые предпринимает студент, исходя из системы представлений о себе, сформированных базовых понятий, социальных установок на здоровьесбережение, определенных реакции на компоненты ЗОС. Определяет возможность студента самосовершенствоваться, способность принимать самостоятельные решения, управлять своим поведением, контролировать его, отвечать за свои поступки.

На основании всего вышесказанного можно сделать следующий *вывод*. Формирование готовности к физическому самосовершенствованию как активно-действенного состояния личности и уровня развития произвольно

управляемого поведения в здоровьесберегающей деятельности осуществляется через четыре компонента: отношенческий, ценностно-мотивационный, операционально-деятельностный, оценочно-рефлексивный. Отношенческий компонент формируется через остальные три компонента, так как отношения личности формируются, только проявляя себя в той или иной деятельности, его можно определить как отражение социальной направленности личности к физическому совершенствованию, его позицию, в которой просматривается понимание социальной роли здоровьесбережения, убежденность в важности физического самосовершенствования для успешной профессиональной карьеры и установления на этой основе целесообразного образа жизни, способности грамотно применять полученные знания и результативно управлять своим эмоциональным состоянием, находясь на пути к физическому совершенствованию.

Список литературы

1. Бабурова И.В. «Отношение» как педагогическая категория // Омский научный вестник. – 2006. – № 8. – С. 274–276.

2. Володина А.Н. Влияние рекламы на формирование отношения потребителя к бренду: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. – Тамбов, 2010. – 19 с.

3. Конников В.И. Формирование положительно-активного отношения к физической культуре учащихся 5–9 классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Моск. гос. обл. ун-т. – М., 2005. – 164 с.

4. Косолапова Л.А. Формирование ответственного отношения учащихся к учению как интегративного личностного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1990. – 17 с.

5. Лазурский А.Ф., Франк С.Л. Программа исследования личности в ее отношениях к среде // Лазурский А.Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы. – СПб., 2001. – С. 124–160.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977. – 302 с.

7. Люкшина Д.С., Петрова Ю.И. Отношение студентов медицинского вуза к профессиональной деятельности // Тихоокеанский медицинский журнал. – 2016. – Т. 61, № 3. – С. 96–98.

8. Макаренко А.С. Собр. соч.: в 8 т. – М., 1958. –Т. 5. – 558 с.

9. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – М.; Воронеж, 1995. – 356 с.

10. Николаева И.В. Педагогическая технология формирования отношения к здоровью учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 2004. – 30 с.

11. Сорокина В.М., Сорокин Д.Ю. Ценностное отношение учащихся к здоровому образу жизни // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12, – С. 528–531.

12. Томенко О.И. Формирование у старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности в обучении социально-гуманитарным дисциплинам: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Волгоград. гос. соц.-пед. ун-т. – Волгоград, 2015. – 26 с.

13. Углова Т.В. Формирование толерантного отношения к другому у студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2008. – 23 с.

14. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

РАЗДЕЛ 4
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378+159.96
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-108-113

Уварина Наталья Викторовна
доктор педагогических наук, профессор кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик

(919)319-19-37, e-mail: nuvarina@yandex.ru
ORCID ID https://orcid.org/0000-0002-1490-3302

Савченков Алексей Викторович
кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик

(906)868-91-87, e-mail: alex2107@mail.ru
ORCID ID https://orcid.org/0000-0002-7268-1533

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск, Россия
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

НУКЛЕАРНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Natalya V. Uvarina
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Training Teachers of Vocational Training and Subject-Specific Methods

e-mail: nuvarina@yandex.ru
ORCID ID https://orcid.org/0000-0002-1490-3302

Alexey V. Savchenkov
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Training Teachers of Vocational Training and Subject-Specific Methods

e-mail: alex2107@mail.ru
ORCID ID https://orcid.org/0000-0002-7268-1533

© Уварина Н.В., Савченков А.В., 2020

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «South-Ural State Humanitarian Pedagogical University», Chelyabinsk, Russia
454080, Chelyabinsk, Lenin Ave., 69

NUCLEAR APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE TEACHERS FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES IN ORGANIZATIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Аннотация. *Проблема*. В статье актуализируется проблема подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях среднего профессионального образования и возможности нуклеарного подхода как конкретно методологической основы для ее разрешения.

Цель статьи – выявить и обосновать возможности нуклеарного подхода для разработки системы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях СПО.

Методология. При разработке методологической основы системы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях СПО мы опирались на положения Э.Г. Юдина. Автором выделено четыре уровня методологии: философский, общенаучный, конкретно-научный и конкретно-методологический. В рамках нашего исследования нуклеарный подход выступил в качестве конкретно-научной основы исследования. Нуклеарный подход позволил выявить нуклеарную структуру системы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях СПО, а также структуру готовности к данной деятельности, которая включает ядро и защитный пояс. В качестве ядра готовности выступили устойчивые качества личности будущих педагогов, в качестве защитного слоя – их гибкие качества.

Заключение. Нуклеарный подход позволил выявить стратегический ориентир процесса формирования готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности с учетом ее разработанной нуклеарной структуры.

Ключевые слова: нуклеарный подход, воспитательная деятельность, подготовка к воспитательной деятельности, готовность к воспитательной деятельности, среднее профессиональное образование.

Abstract. Problem and goal. The article actualizes the problem of preparing future teachers for educational activities in secondary vocational education organizations and the possibility of a nuclear approach as a specific methodological basis for its solution.

The purpose of the article is to identify and justify the possibilities of the nuclear approach for developing a system for preparing future teachers for educational activities in secondary school organizations.

Methodology. When developing the methodological basis for the system of training future teachers for educational activities in vocational training organizations, we relied on the provisions of E.G. Yudin. The author identifies four levels of methodology:

philosophical, General scientific, specific scientific and specific methodological. As part of our research, the nuclear approach served as a concrete scientific basis for research.

The nuclear approach allowed us to identify the nuclear structure of the system of training future teachers for educational activities in vocational training organizations, as well as the structure of readiness for this activity, which includes the core and the protective belt. The core of readiness was the stable personality qualities of future teachers, and their flexible qualities served as a protective layer.

Conclusion. The nuclear approach allowed us to identify a strategic guideline for the process of forming the readiness of future teachers for educational activities, taking into account its developed structure of the nuclear structure.

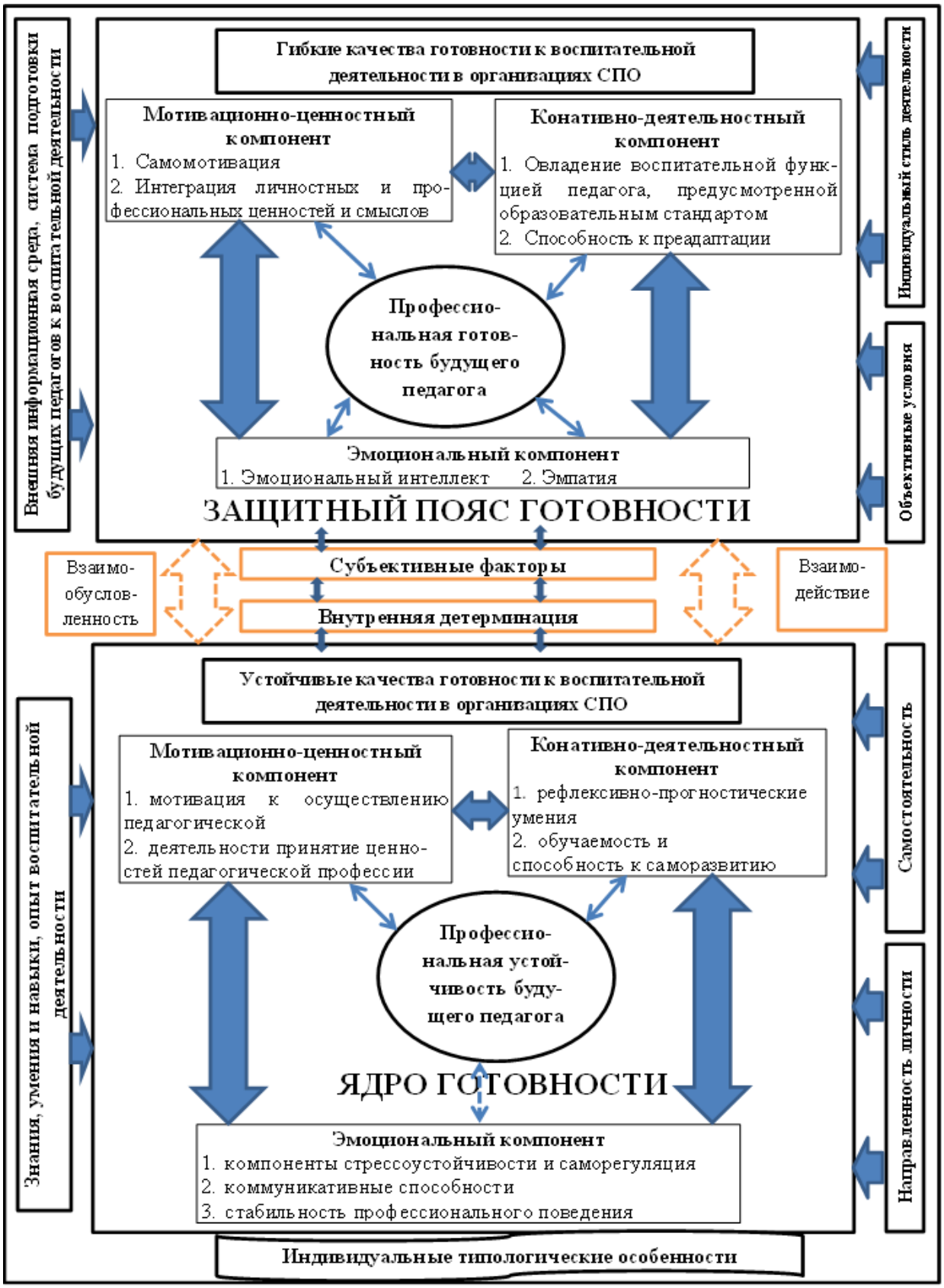
Key words: nuclear approach, educational activity, preparation for educational activity, readiness for educational activity, secondary professional education.

Нуклеарный подход был разработан в рамках культурологии. В начале XXI в. появились исследования в педагогике и психологии (В.И. Долгова [1], О.А. Шумакова [3] и др.), где данный подход выступил в качестве методологической основы исследования. Нуклеарный подход – «это методологическое направление, позволяющее рассмотреть качество личности как ядро (знания и умения), а становление данного качества сопровождается развитием защитного пояса» [3, с. 20].

Нуклеарный подход позволяет рассмотреть структуру личностного качества в виде ядра и защитного пояса. «Ядро концентрирует в себе нормы, стандарты, эталоны и правила деятельности, а также систему ценностей, выработанных в реальной истории данного этнического, профессионального и религиозно-культурного целого. Главная функция ядра – сохранение и передача самоидентичности личности, она обладает высокой устойчивостью и минимальной изменчивостью. Для сохранения ядра в процессе исторического развития возникает особый культурный защитный пояс. Он выполняет функцию фильтрующего механизма, пропускающего директивную информацию, идущую из ядра во все структуры социального организма, но отслеживающего и поглощающего информационные импульсы, поступающие от социума» [2, с. 32–33].

Мы постарались адаптировать данную идею нуклеарного подхода применительно к нашему исследованию, что позволило нам разработать нуклеарную структуру готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях СПО. Ядром готовности к воспитательной деятельности выступает профессиональная устойчивость личности будущих педагогов, она в нашем исследовании представлена такими качествами личности, как устойчивая мотивация и ценностное отношение к педагогической деятельности, стрессоустойчивость, способность к саморегуляции и т.д. Ядро помогает личности сохранить устойчивость и минимальную изменчивость, а также личностную и профессиональную идентичность.

Защитный пояс готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности основан на профессиональной гибкости, которая представлена гибкими качествами личности будущих педагогов, такими как эмоциональный интеллект, эмпатия, преадаптация и т.д.



Нуклеарная структура готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях СПО

Защитный пояс будущих педагогов позволяет им адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды, повышать свои конкурентные возможности благодаря гибкости поведения и отказа от стереотипного и ригидного профессионального поведения. Защитный пояс готовности к воспитательной деятельности обладает динамичностью, позволяет будущим педагогам быть открытыми для воздействия извне, что позволяет им успевать за изменяющимися требованиями педагогической профессии.

Устойчивые компоненты готовности будущих педагогов к воспитательной деятельность позволяют осуществлять ее стабильно и без срывов, на высоком уровне продуктивности. Гибкие компоненты позволяют будущим педагогам овладеть интеллектуальной и поведенческой гибкостью, что позволяет им подстроиться под условия неопределенности и динамичной изменчивости образовательной деятельности.

На основе анализа исследований, посвященных нуклеарному подходу и его возможностям в педагогике и психологии, мы разработали структуру готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях среднего профессионального образования, которая графически отражена на рисунке.

В рамках разработанной структуры в качестве ядра готовности выступает профессиональная готовность будущих педагогов к воспитательной деятельности, представленная мотивационно-ценностным, конативно-деятельностным и эмоциональным компонентами. В качестве внешних факторов, оказывающих воздействие на ядро готовности, выступают внешняя информационная среда, объективные условия общества, индивидуальный стиль деятельности педагога, самостоятельность, полученные знания и опыт педагогической деятельности. Данные внешние факторы и информация, связанная с ними, поступают в ядро через защитный пояс. Этот пояс пропускает к ядру лишь необходимую и директивную информацию, она не должна противоречить ценностям и смыслам будущих педагогов, позволяет им быть открытыми для внешних изменений и воздействий. На защитный пояс оказывают влияние образовательная среда, социальный заказ, тенденции развития психологической и педагогической науки.

Ядро и защитный пояс готовности будущих педагогов находятся во взаимодействии и взаимосвязи, они взаимно проникают и определяют успешность осуществления воспитательной деятельности в организациях СПО.

Подводя итоги, отметим следующее: нуклеарный подход позволил:

1) выявить стратегический ориентир процесса формирования готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности с учетом ее разработанной нуклеарной структуры;

2) определить профессиональные и гибкие качества личности будущих педагогов как основу их готовности к воспитательной деятельности;

3) обогатить процесс подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях СПО за счет выявления гибких компонентов готовности к ней;

4) обосновать структуру системы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях СПО.

Список литературы

1. Долгова В.И. Инновационная культура: сущность и составляющие // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. – 2001. – № 2. – С. 12–24.

2. Ракитов А.И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России // Вопросы философии. – 1994. – № 4. – С. 14–34.

3. Шумакова О.А. Профессиональная культура личности и опыт с позиций нуклеарного подхода [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 11. – URL: http://psychology.snauka.ru/2012/11/1319

УДК 378
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-114-119

Живов Евгений Валерьевич
адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения)

ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1
e-mail: zheka-2208@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ РОСГВАРДИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Evgeny V. Zhivov
Associate

Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation», Perm, Russia
614112, Perm, Gremyachy Log str., 1
e-mail: zheka-2208@yandex.ru

FORMATION READINESS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION OF GRADUATES OF MILITARY UNIVERSITIES OF THE ROSGVARDIA IN THE PROCESS OF STUDYING

Аннотация. Рассматриваются особенности профессиональной коммуникации курсантов военных вузов Росгвардии по специальности «Материально-техническое обеспечение» и роль коммуникативной компетентности в формировании имиджа военнослужащего войск национальной гвардии.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, коммуникативное взаимодействие, офицеры, военнослужащие.

Abstract. The article discusses the features of professional communication of cadets in the higher military universities of Regardie in the specialty «Logistics» and the role of communicative competence in the formation of the image of a serviceman of the national guard.

© Живов Е.В., 2020

Key words: professional communication, communication interaction, officers, military personnel.

Подготовка кадров для войск национальной гвардии осуществляется в военно-образовательных организациях высшего профессионального образования Вооруженных сил Российской Федерации и образовательных организациях высшего профессионального образования федерального органа исполнительной власти в области внутренних дел. Военные институты и университеты осуществляют учебно-воспитательную деятельность по формированию имиджа офицеров национальной гвардии Российской Федерации в соответствии с процессами, происходящими на уровне заданной идеологии и государственной политики.

Оптимизация системы военного образования, ее интеграция в образовательное пространство России, внедрение ФГОС третьего поколения и реализация компетентностного подхода к подготовке будущих офицеров привели к необходимости разработки принципиально новых механизмов для обеспечения эффективного учебного процесса военного вуза. К выпускникам военных вузов предъявляются новые повышенные требования.

Принятые официальные документы (Стратегия социального развития Вооруженных сил Российской Федерации на период до 2020 г. [6], Концепция обучения военнослужащих Вооруженных сил Российской Федерации) направлены на модернизацию профессионального образования, обучение и совершенствование системы воспитательной работы с военнослужащими. Разработаны образовательные стандарты 3-го поколения.

Анализ отзывов выпускников воинских частей показал, что почти 40 % выпускников военных вузов испытывают трудности с выполнением служебных заданий при назначении на основные воинские должности. Современные Вооруженные силы России нуждаются в грамотных офицерах, готовых к профессиональной деятельности после окончания военного вуза.

Содержание подготовки военных специалистов в военных вузах формируется согласно требованиям государства и заказчика, т.е. тем положениям, которые определены для военного специалиста ФГОС в области подготовки, и квалификационным требованиям к военнослужащим. Положения и требования этих документов включают характеристику профессиональной деятельности, направления, объекты и виды профессиональной деятельности, к каким профессиональным задачам должен быть подготовлен специалист, а также требования к результатам освоения основных образовательных программ.

В ходе компаративного анализа литературы по исследуемой проблеме был выявлен ряд направлений ее изучения.

В общепедагогическом смысле компетентность – это уровень владения предметом соответствующей компетентности, характеризующий личностные качества человека. Компетентность в военной сфере – готовность выполнять

профессиональную деятельность, необходимую для успешного решения поставленных задач.

Авторы исследования по проблеме компетентностного подхода в образовании единодушно считают коммуникативную компетенцию ключевой (т.е. наиболее универсальной по характеру и степени применимости), одним из основных показателей профессиональной компетентности военных специалистов [2].

Коммуникативная компетентность – это способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, получать и обмениваться информацией, т.е. способность общаться.

Многие исследователи отмечают, что коммуникативная компетентность – это ориентация человека в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и сенсорном опыте человека; способность эффективно взаимодействовать с другими через понимание себя и других с постоянными изменениями психического состояния, межличностных отношений и условий социальной среды [7]. Среди проблем, непосредственно влияющих на существенные аспекты профессионального и личностного развития курсантов, одно из центральных мест занимают те, которые связаны с характером и способами педагогического взаимодействия в системе «командир – подчиненный».

В состав коммуникативной компетенции входят: знания, умения, навыки, обеспечивающие эффективное общение; социальные установки; коммуникативные свойства личности. Коммуникативная компетентность не является врожденной способностью, она в первую очередь формируется в процессе социального и коммуникативного опыта. Кроме того, коммуникативная компетенция формируется в учебном процессе в рамках каждой учебной дисциплины [2].

Таким образом, процесс подготовки курсантов осуществляется посредством коммуникативного воздействия. Коммуникация в военном вузе – это элемент взаимодействия между командованием, преподавательским составом и самими курсантами военного института, как в общении друг с другом, так и во взаимодействии с другими вузами и воинскими частями. Коммуникационная составляющая считается эффективной при наличии определенной корпоративной культуры, имиджа командного и педагогического состава.

Коммуникационное взаимодействие предполагает следующие направления [2]:

- взаимодействие с воинскими частями для продуктивного распределения выпускников институтов;

- организация взаимодействия с использованием средств массовой информации для предоставления достоверной информации об учебной и научной деятельности военного института;

- осуществление взаимоотношений курсантов с командованием и офицерами, преподавателями, другими вузами, а также патриотическими и общественными организациями в целях взаимовыгодного сотрудничества;

- осуществление согласованных действий с различными общественными, государственными и иными организациями по общим проблемным вопросам.

К моменту поступления в военный институт характер юного курсанта обладает свойством динамичного развития, смены убеждений, личностной ориентации, стереотипов взаимоотношений, что учитывается в системе воспитательной работы с военнослужащими [3].

В целом для этого возраста характерны следующие противоречия:

- большое количество интересов, любознательность, ощущение нового, желание проявить себя и одновременно проявление лени и пессимизма;

- склонность к исключительности и оригинальности суждений и действий на фоне привязанности к коллективному мнению;

- самоутверждение как потребность при недостаточном запасе форм, методов и средств личного выражения, отсутствии жизненного опыта;

- юношеский максимализм, характеризующийся стремлением к определенности, ясности в высказываниях, оценках и отношениях;

- формирование к 18–20 годам большинства собственных жизненных ориентаций.

Эти противоречия могут отражать как положительные, так и отрицательные тенденции. Сформированные привычки часто становятся началом целенаправленных действий, отношения молодого человека к жизни, обществу, профессиональной деятельности и самому себе [5].

На этом этапе важно учитывать не только индивидуальные и возрастные особенности личности учащихся, но и социально-психологические процессы в военном коллективе, формы общения, влияющие на развитие личности, формирование военного партнерства.

Военное партнерство демонстрирует мнение коллектива, готовность к взаимопомощи, общие цели, интересы и ценности. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущего офицера происходит в результате взаимодействия курсантов с преподавателями и офицерами в определенных условиях в военном вузе.

Исходя из этого обучение и воспитание должны быть неотъемлемыми составляющими целостного педагогического процесса в военном вузе.

Задачи образовательного процесса в рамках направленности формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущего офицера в военном вузе можно выразить следующими этическими категориями [4]:

- формирование у курсантов идеологии патриотизма, профессионализма и нравственности;

- развитие моральных качеств и ориентированности на службу, добросовестность при выполнении служебных задач;

- планомерное развитие личности каждого курсанта как будущего офицера.

Весь этот процесс нравственного воспитания предполагает формирование нравственных потребностей личности, направленных на нравственное самосовершенствование, стремление к нравственному идеалу и высокоморальному поведению как устойчивую черту характера, стремление служить Родине и реализовывать обязанность военной службы.

При рассмотрении коммуникативного взаимодействия курсантов внутри коллектива важно отметить, что оно делится на уставные, формальные и неформальные отношения. Необходимо также выделить отдельный тип взаимоотношений в военном коллективе (а именно *следование авторитету*), выражающихся в психологическом воздействии одного человека или группы на личность, например, командира – на подчиненных или коллектива – на отдельного курсанта [1, 2].

Авторитет офицера в воинском коллективе как субъекта педагогического воздействия обеспечивается совокупностью нескольких взаимосвязанных частей: должности и воинского звания, личностных характеристик и требований воинского устава. И каждая из этих частей играет важную роль в определении имиджа будущих офицеров, стремящихся к обладанию авторитетом в роли командира. Рассматривая место офицеров в армии, следует отметить высокую ценность и большую ответственность не только за процесс воспитания подчиненных, но и за процесс проявления идеала службы, к которому следует стремиться.

Важными функциями коммуникации как средства улучшения положительного имиджа будущих офицеров являются:

- постановка правильно разработанных целей и задач для качественной передачи информации между субъектами;

- создание необходимых условий для достижения эффективности.

Важно обратить внимание на значимость систематического диагностирования готовности курсантов к профессиональной коммуникации и корректировку процесса формирования коммуникативной компетентности с учетом индивидуальных проблем [5].

Офицер одновременно является субъектом общения и активным участником формирования не только своего имиджа, но и имиджа воинской части, что в дальнейшем создает целостный образ войск. Офицер проводит тренировки, направленные на изменение поведения курсантов и взаимоотношений между ними. Такие отношения имеют не только субъект-объектную, но и субъект-субъектную направленность. Стоит отметить, что организация учебной среды – важнейшее условие успешности и реализации имиджа курсантов, в том числе и в рамках проявления профессиональной коммуникации.

Подготовка военнослужащих в системе военного образования предполагает, с одной стороны, специальные знания и умения, формирование личностных качеств и компетенций, обеспечивающих возможность успешного

выполнения воинского долга по определенным профессиям и должностям, в частности, по специальным предметам – в сфере логистики, с другой стороны, передачу актуальных общекультурных знаний и навыков будущим специалистам, формирование личностных качеств и компетенций.

Таким образом, формирование готовности к профессиональной коммуникации является необходимым элементом подготовки курсантов высших военных вузов Росгвардии по специальности «Материально-техническое обеспечение».

Список литературы

1. Балаховская Ю.И. Роль невербальной коммуникации в профессиональной деятельности военного специалиста за рубежом // Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе: материалы Всерос. науч.-метод. конф. (28 февраля 2018 г.). – Рязань, 2018. – С. 25–31.

2. Бережнова Л.Н., Маклачков Е.А. Особенности коммуникации в военных институтах войск национальной гвардии как условие формирования профессионального имиджа будущего офицера // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-4. – С. 55–57.

3. Галактионова Н.А. Речевая культура в военно-профессиональной сфере // Русская речевая культура и текст: материалы X Междунар. науч. конф. (17–18 мая 2018 г.). – Томск: Изд-во Томск. ЦНТИ, 2018. – С. 218–221.

4. Кожагулова К.К. Формирование языковой компетенции будущих офицеров // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России: сб. науч. ст. VII Междунар. науч.-практ. конф. (28 декабря 2015 г.). – Новосибирск, 2016. – С. 198–201.

5. Косолапова Л.А., Шеремета Т.В. Использование современных технологий оценивания результативности обучения в вузе в контексте компетентностного подхода // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 5 (47). – Ч. 4. Май. – С. 60–63.

6. Стратегия социального развития Вооруженных сил Российской Федерации на период до 2020 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://federalbook.ru/

7. Устичев О.Г. Особенности профессиональной коммуникации преподавателей военного вуза // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (27 апреля 2018 г.). – Омск: Омск. юрид. акад., 2018. – С. 79–84.

УДК 331.109
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-120-127

Рогожникова Раиса Анатольевна
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24
e-mail: pedagog@pspu.ru

профессор кафедры военной педагогики и психологии

ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1

Равилов Ринат Тахирович
адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения)

ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1
e-mail: rinatrvm@gmail.com

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И КОНСТРУКТИВНОЕ РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ В ВОИНСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Raisa A. Rogozhnikova
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Department of Pedagogy and Psychology

Federal State Budget Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
614990, Perm, Sibirskaya str., 24
e-mail: pedagog@pspu.ru

Professor Department Military Pedagogy and Psychology

Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation», Perm, Russia
614112, Perm, Gremyachy Log str., 1

© Рогожникова Р.А., Равилов Р.Т., 2020

Rinat T. Ravilov
Associate

Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation», Perm, Russia
614112, Perm, Gremyachy Log str., 1
e-mail: rinatrvm@gmail.com

PREVENTION AND CONSTRUCTIVE RESOLUTION OF CONFLICTS IN THE MILITARY COLLECTIVE

Аннотация. Раскрывается проблема предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов в воинском коллективе в условиях современной социальной ситуации. Отмечается отсутствие системы конфликтологического образования в армии, в результате чего возникают множественные конфликты в курсантских коллективах. Неумение их предупреждать и конструктивно разрешать создает нездоровый морально-психологический климат в войсках.

Проанализированы основные недостатки в процессе организации службы и жизнедеятельности военнослужащих, которые создают конфликтогенную среду. Раскрыты методы конструктивного разрешения конфликтов.

Ключевые слова: конфликт, воинский коллектив, конструктивное решение, командир, подчиненный, динамика развития конфликта, стиль руководства, служба, жизнедеятельность военнослужащих, метод решения конфликта.

Abstract. The article reveals the problem of preventing and constructively resolving conflicts in a military collective, in the context of a modern social situation. The absence of a system of conflictological education in the army is noted, as a result of which multiple conflicts arise in cadet teams. The inability to prevent and resolve them constructively creates an unhealthy moral and psychological climate in the troops.

The main shortcomings in the process of organizing the service and life of servicemen, which create a conflict-generating environment, are analyzed. Methods of constructive conflict resolution are revealed.

Key words: conflict, military collective, constructive decision, commander, subordinate, dynamics of conflict development, leadership style, service, life of servicemen, method of conflict resolution.

В условиях современной социальной ситуации, которая породила психологическую напряженность во всех сферах жизни, армейский социум является зоной повышенного напряжения. Об этом свидетельствуют как научные исследования, так и официальные документы. Отсутствие системы конфликтологического образования в армии, в результате чего и командиры

подразделений, и личный состав не владеют элементарной грамотностью по предупреждению и конструктивному разрешению конфликтов, приводит к множественным конфликтам. Это осложняет социальную и профессиональную адаптацию к службе в армии.

Регулирование конфликтов может быть результативным, если военнослужащие вооружены знаниями о конфликте, его сущности, динамике развития, а также владеют необходимыми умениями предупреждать и преодолевать конфликтные ситуации.

Г.Е. Григорьева, проанализировав признаки конфликтного взаимодействия, дала следующее определение конфликта: «Конфликт – это закономерная фаза развития межличностных или групповых отношений, в которой возникает требующее разрешения противоречие между личностно значимыми целями, принципами, мотивами субъектов, испытывающих и осознающих нервно-психическое напряжение и предпринимающих объективные действия, в результате которых нарушаются границы персонального пространства оппонентов [3, с. 28].

Под динамикой развития конфликта понимается внезапная или постепенная смена взаимоотношений между взаимодействующими личностями, которая зависит от свойств характера и значимости преследуемых целей.

Конфликт не возникает мгновенно. В основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов и т.п.

В период конфликтной ситуации эмоциональные состояния оппонентов могут характеризоваться повышенной тревожностью, страхом, враждебными чувствами, желанием сопротивляться и т.д. Эти состояния могут отрицательно влиять на восприятие личностью ее окружения.

Отражение ситуации в сознании индивида всегда субъективно и не обязательно соответствует действительному положению дел – ее объективному содержанию.

Ситуация становится конфликтной, если возникает предмет конфликта – объективно существующая или воображаемая проблема, служащая причиной противоборства субъектов конфликта, т.е. то основное противоречие, из-за которого стороны вступают в борьбу [4, с. 38].

В.И. Андреев определяет конфликтную ситуацию как скрытое или открытое противоборство двух или нескольких сторон, каждая из которых имеет свои цели, мотивы, средства или способы решения проблемы, имеющие личную значимость для каждого из его участников [1].

Существует точка зрения, что любая конфликтная ситуация в своем развитии проходит три стадии:

- возникновение противоречия;

- идентификации субъектов напряженности, превращение объективно существующей ситуации в ее субъективное отображение в форме конфликтной ситуации;

- преодоление напряженности [2, с. 193].

В зависимости от характера развития конфликтной ситуации на третьей стадии оппоненты либо предотвращают открытое столкновение или устраняют конфликтную ситуацию, либо подготавливают почву для инцидента.

Инцидент, по определению В.И. Андреева, – это действие или совокупность действий участников конфликтной ситуации, провоцирующих резкое обострение противоречия или начало борьбы между ними [1, с. 128].

Инцидент является видимым началом конфликтного взаимодействия. Он возникает тогда, когда одна или обе стороны теряют надежду достичь своей цели иными средствами.

Установлено, что подавляющее большинство межличностных и групповых конфликтов развиваются по формуле: конфликтная ситуация + участники конфликта + инцидент = конфликт [1].

То есть взаимодействие конкретной ситуации и свойств личности, детерминирующих характер этой ситуации, способно вызвать конфликт. Субъекты конфликта являются важным элементом структуры конфликта. Устранение инцидента и решение конфликтной ситуации без воспитания личности субъектов взаимодействия – это неэффективный способ разрешения конфликта. Такая личность будет создавать все новые и новые конфликтные ситуации. Необходима систематическая воспитательная работа, в процессе которой личность не только отслеживает сущность конфликта, но и приобретает умения предупреждать и конструктивно разрешать конфликт.

Анализируя конфликты в воинском коллективе, назовем основные недостатки в процессе организации службы и жизнедеятельности военнослужащих, которые создают конфликтогенную среду.

Недостатки в организации боевой службы, боевой подготовки, морально-психологического обеспечения в руководстве коллективами, в комплектовании подразделений и частей, неблагоприятные материальные условия жизнедеятельности, недостатки в организации досуга и т.д., способствуют возникновению конфликтов [5, с. 12].

Важно обеспечить четкую организацию деятельности военнослужащих с учетом профессиональной направленности, уровня квалификации, с обеспечением правильных подходов к оценке деятельности военнослужащих. Нельзя допускать безнаказанность аморальных поступков, незаслуженное восхваление одних и занижение оценки других. Это вызывает неприязнь, обиды, негодование и другие отрицательные эмоции, ведущие к напряженности во взаимоотношениях, а в отдельных случаях – к конфликту. В этом случае объективно разрешить разногласия – очень трудно.

Неадекватность стиля руководства уровню зрелости коллектива, взаимное непонимание в системе «начальник – подчиненный» воспринимаются подчиненным военнослужащим как выпад против него.

Одной из причин возникновения конфликтов является плохая организация досуга. Недостатки в организации досуга влекут за собой бездеятельность, пустое времяпрепровождение, порождают отрицательные психические состояния военнослужащих. Должна быть налажена работа клуба, библиотеки, художественной самодеятельности, чтобы не царила скука, которая является предпосылкой конфликтов. Если нет подлинной заботы о военнослужащих в сфере бытовой устроенности, в обеспечении теми или иными видами довольствия, то, как правило, возникают межличностные конфликты.

Негативные личностные особенности отдельных военнослужащих (невыдержанность, грубость, обидчивость, непомерное тщеславие, мстительность, зависть, агрессивность) также провоцируют конфликты. В воинских коллективах встречаются люди с обывательскими настроениями, инфантильные, равнодушные к делам общества, государства, иждивенчески настроенные. У них нет правильного представления о воинской службе, о войсковом товариществе. Их неправильные представления о своей роли в коллективе, завышенные притязания к окружающим также ведут к конфликтам. Конфликты множатся там, где общественное мнение не мобилизуется на борьбу с этими недостатками, где в коллективах не осуждаются военнослужащие, провоцирующие конфликт.

Так как любой конфликт нарушает нормальное течение жизни воинского коллектива, важно уметь предупреждать конфликтные ситуации, а если они возникают, то конструктивно их разрешать.

Главная роль в профилактике конфликтов, конечно, принадлежит командиру, призванному анализировать каждую конфликтную ситуацию, определять мотивы конфликтного поведения подчиненного [6]. При этом личный состав должен также принимать участие в анализе конфликта, его истоков и последствий.

Важен стиль управленческой деятельности. Неприемлем авторитарный стиль управления, когда подчиненные зачастую является «слепыми» исполнителями воли начальника. Администрирование, унижение личного достоинства подчиненных, свойственные для данного стиля управления, не могут способствовать созданию в воинском коллективе атмосферы доверительности и взаимоуважения.

Либеральный стиль руководства часто граничит с попустительством. В подтексте отношений «командир – подчиненный» всегда присутствует некоторое заискивание перед подчиненным. То есть командир идет на поводу у подчиненного, что свойственно либо слабохарактерным, либо неквалифицированным руководителям. Такой руководитель уходит от острых вопросов и конфликтных ситуаций, воздерживается от принятия ответственных решений. Как правило, это поверхностное руководство боевой службой, боевой подготовкой, благодушие и самоуспокоенность, которые также не способствуют предупреждению и разрешению конфликтов в воинском коллективе.

Демократический стиль руководства позволяет каждому военнослужащему чувствовать себя личностью. При этом стиле офицер

признает подчиненного не только как объекта, но и как субъекта обучения и воспитания, идет процесс взаимного совершенствования и командира и рядового военнослужащего. В работе по предупреждению конфликтов этот стиль характеризуется изучением мнений и настроений личного состава, доверительным и неформальным общением с подчиненными, реагированием на их запросы и просьбы. В целях предупреждения конфликтов демократический стиль управления предполагает поощрение инициативы и самостоятельности, объективное и всестороннее изучение причин и условий возникновения конфликтных ситуаций, принятие действенных мер по снятию напряженности между военнослужащими на основе ценностного отношения к человеку. И здесь велика роль сержантов, старшин, прапорщиков в оценке социально-психологического климата в воинском коллективе. Тесная связь с этими военнослужащими помогает своевременному выявлению и устранению негативных проявлений.

К профилактическим мерам по предупреждению конфликтов относится изучение индивидуальных особенностей членов коллектива (направленности личности, черт характера, устойчивости психических состояний, уровня притязаний военнослужащего), что дает возможность прогнозировать степень его конфликтности и оказывает на него соответствующее педагогическое воздействие. При этом важно обеспечить правильную расстановку личного состава с учетом индивидуальных особенностей каждого военнослужащего. Это позволяет поддерживать в подразделении уставной порядок, выполнять план боевой подготовки, службы суточного наряда, соблюдать распорядок дня и регламент служебного времени [6].

Известно, что конфликт легче предупредить, чем устранить. И если анализируются реальные отношения между подчиненными, при изучении существа межличностных противоречий проявляется гибкость и учитывается эмоциональное состояние конфликтующих, конфликт предупреждается. Не следует делать выводы и оглашать их в ходе анализа до тех пор, пока не проявятся все обстоятельства и не выяснится полностью картина. При этом необходимо смягчить экспансивность конфликтующих, нацелить их на конструктивный подход к поиску выхода из ситуации.

Существуют методы погашения конфликтов. Опишем их применительно к военнослужащим.

Метод выхода чувств.

Военнослужащим в конфликтной ситуации дается возможность свободно выражать свои отрицательные эмоции. В результате они сами собой сменяются на положительные. Руководитель должен быть способен эмоционально поддерживать собеседника, демонстрируя сочувствие, понимание, хотя это не означает, что он согласен с конфликтующим.

Метод эмоционального возмещения.

Подчиненный, обращающийся к командиру с жалобами на своего обидчика, должен восприниматься как пострадавшее лицо даже в том случае, если это не так.

Это дает больший результат, чем поспешное, хотя и справедливое, порицание. Показав свое участие, командир тем самым «эмоционально возмещает» угнетенное состояние подчиненного.

Метод авторитетного третьего.

Принимающее доброе мнение одного из оппонентов о другом, которое передано через третье лицо, является толчком для обиженного в направлении поисков компромисса.

Метод обнажения агрессии.

Командир предлагает конфликтующим взыскать претензии друг другу в его присутствии. Нельзя пресекать обвинение обеих сторон. Обычно при третьем лице не происходит крайнее проявление конфликтности – разнимать враждующих не приходится.

Метод принудительного слушания оппонента.

По требованию командира подчиненные взыскивают взаимные претензии. Затем он неожиданно прерывает ссору и предлагает военнослужащим повторить последнюю реплику в адрес друг друга. Так как в этой ситуации каждый слышит только себя, то они не в состоянии воспроизвести их. Обидчику приписываются те взыскания, которые тот в действительности не произносил. Неожиданность, необычность такого приема снижает накал страстей и помогает оппонентом разрешить конфликтную ситуацию.

Метод обмена позиций.

Командир волевым способом прекращает ссору. Он просит конфликтующих поменяться местами и взглянуть на предмет разногласий глазами оппонента. В этой позиции конфликтная ситуация представляется каждому в другом свете. Военнослужащие склонны начать поиск компромисса.

Метод расширения духовного горизонта спорящих.

Командир позволяет подчиненным ссориться в своем присутствии. При этом он с помощью видеокамеры, телефона записывает ссору. Остановив ссору, воспроизводит запись. Как правило, наблюдая за своим недостойным поведением, военнослужащие начинают ощущать стыд, подавленность. Анализируя на этом фоне конфликтную ситуацию, командир акцентирует внимание на мелочных проявлениях оппонентов, которые сопровождают выяснение отношений. Успех в этом случае наверняка обеспечен.

Осваивая вышеописанные методы, военные руководители смогут во многом оздоровить микроклимат в воинском коллективе.

Таким образом, от знаний и грамотного применения на практике положений военной психологии и педагогики, умения создать здоровый морально-психологический климат в коллективе личного состава будет зависеть результативность процесса предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов в коллективе военнослужащих.

Список литературы

1. Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов. – М.: Народное образование, 1995. – 128 с.

2. Вересов Н.Н. Формула противостояния, или Как устранить конфликт в коллективе. – М.: Флинта, 1998. – 108 с.

3. Григорьева Г.Е., Рогожникова Р.А Конфликт в подростковом коллективе. – Пермь: РИГ НОУ ПГТИ, 2004. – 186 с.

4. Дмитриев А.В., Кудрявцев В.Н. Введение в общую теорию конфликтов. – Изд. 2-е. – М.: МАЭП: Калита: Собрание, 1998. – 157 с.

5. Добротворский В.В. Психология конфликта и пути его предупреждения и преодоления. – Пермь.: ПВИ, 2000. – 122 с.

6. Равилов Р.Т. Конфликтологическая культура руководителя организации как актуальная проблема современности // Иностранный язык как средство профессиональной коммуникации: сб. науч. тр. – Пермь: ПВИ ВНГ, 2019. – С. 177–182.

УДК 378.635.5
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-128-133

Треногин Виталий Владимирович
адъюнкт

ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1, (342) 270-39-01
e-mail: TrenoginVV@gmail.com

КОНЦЕПЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ НА ТЕРРИТОРИИ ПЕРМСКОГО КРАЯ СЕГОДНЯ

Vitaliy V. Trenogin
Associate

Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation», Perm, Russia
614112, Perm, Gremyachy Log str., 1
e-mail: TrenoginVV@gmail.com

THE CONCEPT OF CONTINUOUS MILITARY EDUCATION OF THE NATIONAL GUARD TROOPS IN THE TERRITORY OF PERM REGION TODAY

Аннотация. Рассматриваются суворовские и кадетские военные училища в системе «образование через всю жизнь» на территории Пермского края в настоящее время. Представлены перспективы военно-профессиональной подготовки абитуриентов и будущих офицеров специалистов войск национальной гвардии Российской Федерации.

Ключевые слова: войска национальной гвардии Российской Федерации, образование через всю жизнь, военный специалист, суворовские и кадетские военные училища, юный гвардеец.

Abstract. Suvorov and cadet military schools in the system "education through life" in the territory of the Perm Territory today. The prospects of military-vocational training of applicants and future specialist officers in the national guard of the Russian Federation are considered.

Key words: National Guard Troops of the Russian Federation, lifelong education, military specialist, Suvorov and cadet military schools, young guardsman.

© Треногин В.В., 2020

На сегодняшний день современные образовательные стандарты требуют от учащихся не только определенных навыков и умений, но и других характеристик, таких как готовность к освоению специальности применительно к воинской службе.

В работах В.Г. Михайловского дается оценка опыта воинской службы в условиях постоянного реформирования системы образования, которая дает возможность оценить результаты прошедших изменений системы подготовки военных кадров. Нивелирование ценностей советской высшей школы, нормативно-правовая коллизия, сокращение военных кафедр в системе высшего образования ввиду их ложной рентабельности и неэффективности, бездумное проецирование западных стандартов в образовании на основе Болонской конвенции 1999 г. – вот ошибки, которые нужно осознать и исправить, заложив долговременную научную основу и системный подход в стратегию дальнейших действий [4]. В настоящее время осознана необходимость создания в войсках системы непрерывного военного образования по подготовке квалифицированных кадров как гаранта безопасности не только дня нынешнего, но и будущего России.

В войсках национальной гвардии Российской Федерации (ВНГ РФ) действует система военного образования как логичный и работоспособный конгломерат органов управления образовательных организаций различного уровня, реализующих федеральные и государственные образовательные стандарты и требования к выпускникам военно-учебных заведений. Основу системы подготовки офицеров-специалистов составляет двухступенчатая классическая структура с шести- и семилетнем сроком обучения.

На первой ступени, реализуемой в Пермском военном институте войска национальной гвардии (г. Пермь), осуществляется подготовка офицеров по двум уровням: бакалавр и специалист (т.е. полная военно-специальная подготовка по шести специальностям, обеспечивающая практическую деятельность выпускника на первичных офицерских должностях в войсках и территориальных органах управления Росгвардии). Срок обучения – четыре и пять лет.

Вторая ступень реализуется на базах профильных академий Министерства обороны Российской Федерации. Это уровень магистратуры, т.е. выпуск офицеров с высшей военной оперативно-тактической подготовкой. Срок обучения – два года.

В научных трудах представителей военной академии РВСН рассматривается ступень раннего воинского воспитания и обучения, коей являются военные подготовительные гимназии, училища, а затем кадетские корпуса, основы которых были заложены еще Петром Великим. Эта система раннего воинского воспитания и обучения успешно существовала и развивалась практически до 1917 г. В СССР была восстановлена отлично зарекомендовавшая себя в царской армии система подготовки будущих офицерских кадров. Сначала в виде подготовительных школ, затем военных спецшкол, подготовительных, суворовских, а позднее только суворовских

и нахимовских училищ [7]. На сегодняшний день под эгидой МО РФ в России действуют 7 президентских кадетских училищ, 11 суворовских военных училищ, 9 кадетских корпусов и 4 нахимовских военно-морских училища [5].

В настоящее время в образовательном пространстве войск национальной гвардии впервые с 2017 г. действуют специализированные общеобразовательные организации – Московское президентское кадетское училище имени М.А. Шолохова (г. Москва) и Пермский кадетский корпус Приволжского федерального округа имени Героя России Федора Кузьмина (г. Пермь), одной из основных задач которых является подготовка кадров к военной службе, к поступлению в вузы ВНГ РФ. Более чем трехвековой опыт совершенствования российской военной школы прошел отличную практическую проверку временем и может быть назван национальным достоянием по праву. Эта школа вписывается в основной постулат концепции непрерывного образования: «образование через всю жизнь», удачно сочетает традиционные и инновационные черты. Войска национальной гвардии вошли в новую для себя систему подготовки допризывной молодежи «Юный гвардеец» военно-патриотического движения в Пермском крае, взяв под свое начало специализированные классы школ № 79 и 101 Орджоникидзевского района г. Перми. Целью движения является «участие в реализации государственной молодежной политики Российской Федерации; всесторонние развитие и совершенствование личности детей и подростков; удовлетворение их индивидуальных потребностей в индивидуальном, нравственном и физическом совершенствовании; повышение в обществе авторитета и престижа военной службы; сохранение и приумножение патриотических традиций; формирование у молодежи готовности и практических способностей к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите Отечества [6].

Так, по мнению Б.Л. Белякова, И.С. Дробота и С.А. Федосеева, все особенности военного образования в войсках ориентированы на достижение единственной цели – подготовки высокопрофессиональных офицерских кадров, способных решать военно-технические задачи как в повседневной жизни, так и в боевой обстановке. Именно военно-технические, ибо разделить их в современных насыщенных техникой войсках практически невозможно. С этим связано и наличие мощной военно-профессиональной составляющей в подготовке курсантов и слушателей [3].

Практика системы образования показывает, что ключ к решению задачи подготовки офицерских кадров для всех элементов ее структуры в условиях общих для образовательного пространства страны – в эффективной работе системы формирования профессионально важных навыков для обучаемых, составляющих основу личности будущего офицера. Они позволяют успешно освоить образовательную программу, выработать правильные представления о воинском укладе жизни и сформировать у курсантов (слушателей) необходимые профессиональные качества. Обозначенные навыки – это способность в процессе повседневной деятельности решать частные задачи без

специального направленного на них внимания в полной мере самостоятельно. Они включают в себя особую упорядоченную организацию ума и текущей работы (штабную и научную культуру), ответственность, высокую исполнительность, навыки в анализе, проведении занятий, в руководстве подчиненными, работе с людьми.

В технологии профессионально ориентированного обучения В.А. Грачев рассматривает специфику личности офицера. Факторы формирования офицерских качеств обеспечиваются всей образцовой воинской средой и представляют собой цельную, сложившуюся с годами, систему. Помимо многолетнего опыта, ее существование обусловлено и аксиоматичным в психолого-педагогической науке положением о том, что максимальное влияние на формирование личности оказывает ближайшая микросреда: семья, коллектив, круг общения, значимые люди. Очевидно, что личность офицера обладает рядом специфических черт, формирование которых в решающей степени зависит именно от среды, т.е. от организации повседневной жизнедеятельности, воинского уклада, освоения специфики взаимодействия и взаимоотношений между военнослужащими, традиций. Фундамент привития офицерских качеств в полной мере закладывается в суворовских и кадетских училищах [7].

Воинскую среду как и уникальную систему воспитания и обучения невозможно воспроизвести в школе, семье или гражданском вузе. Она представляет собой совокупность взаимосвязанных приемов, педагогических средств, форм и методов обучения, воспитания, элементов жизнеустройства (в том числе выполнение всех элементов распорядка дня: от подъема до отбоя, совместное проживание в казарме, занятия на плацу, несение службы в нарядах, полевые выходы и стажировка в войсках), которые позволяют в конечном итоге подготовить командира-единоначальника, руководителя и воспитателя.

ВНГ РФ, совершенствуя систему образования, закладывают тесные связи между вузами и суворовскими/кадетскими военными училищами, прежде всего в вопросах образовательной деятельности, взаимной согласованности реализуемых учебных планов и программ, военно-профессиональной ориентации и воспитания. Идет творческое взаимодействие представителей педагогических коллективов, воспитательных структур, органов управления образованием вузов войск национальной гвардии и суворовских и кадетских училищ. Плоды этой работы видны уже сегодня. Преобладающая часть суворовцев и кадетов показывают хорошие результаты (по сравнению со сверстниками в обычных школах) в освоении точных дисциплин, необходимых для поступления в военный вуз и выражает желание дальнейшего прохождения воинской службы.

Органами управления проводится конструирование содержания образования, что обусловлено катастрофическим ростом количества информации для обучаемых, будь то суворовцы, слушатели или курсанты. Содержание образования требует жесткого редактирования, устранения устаревших знаний и методов. И самое главное – необходимо вооружить

учащихся фундаментальными знаниями основных законов развития общества и науки, в том числе военной, которые являются основой, на которой можно строить любое дальнейшее, непрерывно изменяющееся, знание. Следовательно, первейшей задачей является реализация принципа преемственности военного образования по профилю подготовки. Первые шаги в этом направлении сделаны. В учебных планах профильных военных вузов, суворовских и кадетских училищ г. Перми за счет вариативной части увеличено количество часов по математике и информатике, в старших классах суворовских и кадетских училищах введены курсы «Моделирование в решении геометрических задач», «Физический эксперимент», «Прикладная физика». Создано научное сообщество суворовцев, кадетов, организовано его взаимодействие с научными организациями и вузами региона и ведомств.

Г.В. Ососков, анализируя опыт РВСН в решении задач по подготовке будущих абитуриентов в профильный институт на базе Суворовского училища РВСН г. Перми, фиксирует первые результаты (пока достаточно скромные), конечно, учитывая запаздывание сложных образовательных систем (вуз, СиКВУ). Но уже сегодня Пермское суворовское училище опережает большинство образовательных организаций региона в естественно-научных олимпиадах и конкурсах, очень достойно выглядит среди родственных училищ и кадетских корпусов страны. Будущее нашей страны именно за ними – молодыми, воспитанными в духе патриотизма, военными профессионалами, выращенными в строгой и упорядоченной системе образования людьми [1, 2].

В свете развития системы военной специальной подготовки мы делаем вывод о необходимости дальнейшего развития и кооперации образовательных организаций, что несомненно приводит к положительным результатам уже сейчас, когда выпускники суворовских и кадетских военных училищ, специализированных классов «Юный гвардеец» переступят порог военных образовательных учреждений профессионального образования по подготовке специалистов.

Список литературы

1. Беляков Б.Л., Нестеров В.В. Сборник статей итоговой конференции / под общ. ред. Г.В. Ососкова. – М.: ВА РВСН, 2016. – 342 с.

2. Беляков Б.Л., Деркачев А.О., Ососков Г.В. Философско-политологические и исторические аспекты военного управления: учеб. Кн. 1. Философские и политологические аспекты военного управления / под общ. ред. Г.В. Ососкова. – М.: ВА РВСН, 2015. – 584 с.

3. Беляков Б.Л., Дробот И.С., Федосеев С.А. Методология и методика научно-исследовательской деятельности или основы научной организации труда и профессионализации в Военной академии РВСН: моногр. – М.: ВА РВСН, 2014. – 267 с.

4. Военная акмеология и кибернетика: учеб. пособие / под общ. ред. заслуж. деятеля науки РФ, проф. В.Г. Михайловского. – Балашиха, 2017. – 394 с.

5. Официальный сайт Министерства обороны Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: http://mil.ru/index.htm

6. Официальный сайт Пермского военного института войск национальной гвардии РФ (ПВИ ВНГ РФ) [Электронный ресурс]. – URL: http://xn--b1aads0ai.xn--p1ai/

7. Технологии профессионально ориентированного обучения: учеб. пособие / В.А. Пестов, А.А. Фасоля, В.А. Грачев, Е.В. Смирнов. – М.: ВА РВСН, 2013. – 412 с.

РАЗДЕЛ 5
ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.032-053.6
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-134-142

Липкина Нина Григорьевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, (342)238-63-91
e-mail: pedagog@pspu.ru

Зуев Евгений Владимирович

МАОУ «Лицей № 8», Пермь, Россия
614088, Пермь, ул. Космонавта Леонова, 62-А, (342) 229-55-45
e-mail: school@lyceum8perm.ru

магистрант

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

Nina G. Lipkina
PhD in Pedagogics Associate Professor of the Pedagogy Department

Federal State Budget Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
614990, Perm, Sibirskaya str., 24
e-mail: pedagog@pspu.ru

Evgeny V. Zuev

© Липкина Н.Г., Зуев Е.В., 2020

Lyceum No. 8, 614088, Perm, Kosmonavta Leonova str., 62-A, Perm, Russia
e-mail: school@lyceum8perm.ru

Master's Degree Student of Perm State Humanitarian-Pedagogical University

Federal State Budget Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
614990, Perm, Sibirskaya str., 24

PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS OF THE BASIC SCHOOL IN THE ACTIVITIES OF A TUTOR: PROBLEMS, RESEARCH, SOLUTIONS

Аннотация. Анализируются результаты исследования, проведенного среди учащихся восьмых классов, в связи с ними рассматриваются проблемы профессионального самоопределения обучаемых основной школы, в том числе необходимость создания педагогических условий, при реализации которых деятельность тьютора или классного руководителя с тьюторской позицией будет эффективной в решении проблемы профессионального самоопределения школьников.

Ключевые слова: профессиональный выбор, самоопределение, готовность к профессиональному самоопределению, индивидуальный образовательный маршрут, тьютор.

Abstract. The article analyzes the results of a study conducted among students of eighth grades, the problems of professional self-determination of students of basic school are considered, including the need to create pedagogical conditions under which the activities of a tutor or class teacher with a tutor position will be effective in solving the problem of professional self-determination of schoolchildren.

Key words: professional choice, self-determination, readiness for professional self-determination, individual educational route, tutor.

В соответствии с инновационной стратегией развития страны система образования должна претерпеть существенные изменения, связанные с необходимостью создать условия для подготовки высококвалифицированных кадровых ресурсов для новой инновационной экономики.

Одна из проблем модернизации школы – отсутствие таких форм и способов образования, которые могли бы создать эффективные условия для профессионального самоопределения школьников. Профессиональная ориентация школьников, имеющая своей целью содействие осознанному выбору будущей профессиональной деятельности, приобретает все большую значимость. При этом профессиональный выбор нельзя рассматривать только лишь как акт принятия решения. Выбор – это прежде всего психологическая готовность осознанно проявить свободу воли в определении своих целей

и средств их достижения. Современного школьника важно уже на школьной скамье научить проектировать свое будущее и находить необходимые ресурсы для осознанного профессионального выбора. Реализовать это невозможно без введения в образовательное пространство школы тьютора, обеспечивающего связь индивидуальной образовательной потребности обучающегося и вариантов ее реализации.

Несмотря на внимание педагогической науки к проблеме тьюторского сопровождения учащихся как к одному из условий эффективного профессионального самоопределения, необходимо отметить ряд противоречий:

- между общественной потребностью формирования способности подрастающего поколения к осознанному профессиональному выбору и недостаточным научно-теоретическим осмыслением организации данного процесса;
- накопленным опытом тьюторского сопровождения процесса профессионального самоопределения учащихся основной школы и отсутствием результатов его осмысления в теории и практике;
- объективной потребностью моделирования системы тьюторского сопровождения процесса профессионального самоопределения в образовательном учреждении и недостаточной разработанностью содержания и технологии ее реализации.

Исходя из выделенных противоречий нами была сформулирована проблема исследования: при каких условиях обеспечивается эффективность тьюторского сопровождения готовности к профессиональному самоопределению учащихся основной школы.

Самоопределение в современной науке рассматривается как процесс и результат сознательного выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления [2]. Самоопределение выступает необходимым условием саморазвития личности, опирается на процесс самопознания (самоанализ, рефлексия, сравнение, обобщение) и способность делать осознанный ответственный выбор в самых разных ситуациях.

В подростковом возрасте, на наш взгляд, важно обеспечить *готовность личности к самоопределению* [1].

В общей структуре *готовности* исследователи выделяют компоненты: *мотивационный* – познавательные потребности ребенка, определяющие мотив выбора будущей профессиональной деятельности; *ориентационный* – знание особенностей деятельности и ее требований к личности; *операционный* – владение необходимыми знаниями, а также способами деятельности; *волевой* – самоконтроль, умение управлять деятельностью; *оценочный* – самооценка своей подготовленности к решению задач деятельности.

Готовность к самоопределению, таким образом, включает мотивацию к самопознанию, способность самому строить свои жизненные планы, ставить цели, предвидеть результаты своих действий, умение отбирать адекватные целям способы деятельности, анализировать.

Формируя *готовность к самоопределению*, мы воспитываем людей, готовых самостоятельно обдумывать перспективы своего будущего, в том числе профессионального.

Важно отметить, что готовность к самоопределению формируется не передачей информации о профессиях, не мероприятиями по профориентации, а ценностными приращениями к сознанию личности, которые осуществляются через достижение метапредметных результатов обучения у подростков, а именно *личностных и регулятивных универсальных учебных действий*: умение делать осознанный выбор, осознавать его последствия, анализировать соответствие деятельности поставленным целям, прогнозировать ее результаты. Именно они позволяют воспитать человека, способного принимать самостоятельные решения, – самоопределяющуюся личность [3].

Исходя из вышесказанного, мы выделили следующие критерии сформированности готовности к профессиональному самоопределению у школьников:

- мотивационно-потребностный, включающий такие показатели, как наличие мотива выбора профессии, а также активной позиции ученика в осуществлении процесса принятия решения о выборе профессии;
- когнитивный, который предполагает наличие знаний об особенностях деятельности, а также требований к личности, исходя из ее особенностей: представление о своих склонностях, о требованиях профессии к индивидуальным характеристикам человека;
- операционный, который содержит следующие показатели: умение ставить цель и составлять программу действий для ее достижения;
- волевой, включающий самоконтроль и коррекцию профессиональных планов, способность принимать решения и нести за них ответственность;
- оценочный, предполагающий наличие способности к самоанализу имеющихся вариантов выбора профессии и самоактуализации потенциальных возможностей, направленных на формирование готовности к принятию решения о выборе профессии.

Проведенное нами исследование сформированности готовности к профессиональному самоопределению по методике Л.А. Ясюковой [5] (участвовало 45 учащихся восьмых классов МАОУ «Лицей № 8» г. Перми) показало: у 40 % подростков на первом месте выбора будущей профессиональной деятельности стоят материальные ценности: желание получать большую заработную плату, быть материально обеспеченными; у 26 % – комфортные условия труда, 29 % школьников в будущей профессии привлекает позиция исполнителя; для 15 % основной ценностью будущей профессиональной деятельности является возможность иметь широкий круг общения.

Вместе с тем исследование мотивов выбора будущей профессиональной деятельности (по методике этого же автора) показало: доминирующим мотивом является интерес к будущей профессии (29 %), на втором месте – познавательные потребности детей (23 %), далее идет статусная мотивация,

к которой относится забота о престиже (14 %), коммуникативная мотивация характерна для 11 % подростков. Внешняя мотивация, к которой относятся случайные мотивы выбора, имеет довольно низкие показатели среди подростков (9 %). Прагматичная мотивация, предполагающая стремление к материальной обеспеченности, и социальная мотивация, которая предполагает важность мнения значимых людей, имеют одинаковые показатели – 7 %.

Согласно этому исследованию, мотивация, которая связана с интересом к будущей профессии, преобладает в рассматриваемой возрастной группе. Вместе с тем эти результаты противоречат представлению о ценностях будущей профессиональной деятельности.

Анализ полученных результатов показал: познавательная мотивация доминирует в том случае, если уже появился интерес к какому-либо виду профессиональной деятельности, если ребенок почувствовал, что он сможет в этом виде деятельности реализовать себя. Ее наличие проявляется в избирательности в учебной деятельности: подросток изучает интересующие его предметы с использованием дополнительных источников информации, проявляя при этом познавательную потребность.

С помощью исследования по методике Л.А. Головей, предназначенной для выявления сформированности профессионального плана, мотивов выбора профессии и профессиональной направленности личности, мы получили следующие результаты: 22 % учащихся имеют профессиональный план и определенную степень его сформированности, их выбор профессии можно считать осознанным – он построен с учетом интересов и предшествующего опыта личности, с осознанием мотивов выбора профессии. У 62 % учащихся результаты исследования свидетельствуют о недостаточной осознанности или противоречивости профессиональной мотивации (нравится одно, но выбор обусловлен другими мотивами), отсюда их профессиональные планы ситуативны, неустойчивы. Шестнадцать процентов учащихся не имеют никаких профессиональных планов.

Представленные данные свидетельствуют о недостаточной осознанности или противоречивости профессиональной мотивации учащихся. Анализ результатов исследования подтверждает, что у большинства школьников готовность к профессиональному самоопределению не сформирована.

Анализ результатов исследования по методике «Профиль» (автор А. Голомшток, модификация Г. Резапкиной [4]) свидетельствует: большинство учащихся 8-х классов проявляют ярко выраженный интерес к химии и биологии (68 %), к педагогике, медицине (55 %), к предпринимательству, домоводству, спорту и военному делу (50 %), слабо выражен или совсем не проявлен интерес к физике, математике, литературе, искусству, истории и политике.

Результаты исследования подтвердили актуальность проблемы и необходимость специально организуемой деятельности, направленной на формирование готовности к профессиональному самоопределению.

Одной из важнейших проблем, выявленных в данном исследовании, является, на наш взгляд, наличие серьезных противоречий в профессиональной

мотивации: нравится одно, но выбор обусловлен другими мотивами; в качестве ценностей на первый план выходит одно, а мотивация оказывается иной.

Таким образом, наше исследование выявило серьезную проблему, а именно низкую осознанность подростками выбора профессии. Профессиональная осознанность может быть представлена тремя позициями:

- я знаю, кем хочу быть;
- я достаточно информирован о будущей профессии;
- я знаю свои способности, склонности, интересы и то, насколько они соответствуют моему выбору профессии.

Выбор профессии связан с преодолением неопределенности на личностно-мотивационном уровне. Наиболее трудным является сам акт принятия решения о выборе профессии, установление личностного смысла профессиональной деятельности.

С учетом выявленных проблем актуальной, на наш взгляд, является проблема создания таких педагогических условий, при которых деятельность тьютора или классного руководителя с тьюторской позицией будет способствовать профессиональному самоопределению школьников.

Опытно-экспериментальная работа, проведенная в 8-х классах лицея № 8 г. Перми, позволила выявить условия эффективной организации тьюторского сопровождения как особого типа педагогической деятельности, обеспечивающей индивидуализацию образования, направленную на выявление интересов обучающихся, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы.

Тьюторское сопровождение процесса профессионального самоопределения школьников основывается на построении индивидуального образовательного маршрута, что, с нашей точки зрения, является одним из условий его эффективной организации. Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) – это письменно зафиксированный проект движения ученика в образовательном пространстве. ИОМ способствует формированию у школьников умения ставить цель, планировать пути достижения образовательных результатов, прогнозировать уровень их достижений, корректировать собственные планы и способность самостоятельно оценивать и осознавать качество и уровень освоения материала. В маршрутизированном обучении дети получают возможность проявить свои учебные предпочтения, попробовать сделать выбор и взять на себя ответственность за него. Задача тьютора при введении в образовательный процесс ИОМ – разработать систему образовательных выборов. При построении ИОМ тьютор осуществляет картирование (составляет ресурсные карты), использует такие формы тьюторского сопровождения, как индивидуальные и групповые консультации, тьюториалы, тренинги и т.д. Кроме этого, он создает условия для участия обучающихся в образовательных и профессиональных стажировках, в олимпиадах, вовлекает их в исследовательскую и проектную работу, организует пробы общественной и профессиональной деятельности через социальную и профессиональную практику.

Методическое обеспечение эффективной организации тьюторского сопровождения формирования готовности к профессиональному самоопределению учеников основной школы предполагает разработку моделей занятий с использованием современных образовательных технологий (кейс-стади, тренинги, деловые игры и т.д.); кейсов диагностических методик.

Примерами тьюториалов и тренингов, проводимых нами в рамках опытно-экспериментальной работы, можно назвать: тренинг по командообразованию, индивидуальные тьюториалы с учащимися и их родителями по поводу результатов исследований, профессиональных планов детей, индивидуальных тьюториалов с учащимися по поводу написания и подготовки к защите учебно-исследовательских работ, а также летней профильной практики, организованной в рамках профильного обучения.

Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов включает как учебную, так и внеурочную деятельность подростка. Причем активное взаимодействие педагога и ученика возникает уже в ходе проектирования индивидуального образовательного маршрута, так как заинтересованность учащегося в происходящем и включенность его непосредственно в построение своей маршрутной карты является приоритетом в выборе тьютором приемов и средств сопровождения.

Разработка индивидуального образовательного маршрута осуществлялась поэтапно. На начальном этапе тьютор проводил диагностику познавательных интересов ребенка, его профессиональные предпочтения, уровень развития его способностей (диагностический этап).

Затем осуществлялось погружение детей в знакомство с профессиями, соответствующим интересам и познавательным потребностям детей через краткосрочные курсы, профессиональные пробы (когнитивный этап).

Далее тьютор создает условия для определения ребенком цели и задач, которые будут реализованы в процессе его продвижения по индивидуальному образовательному маршруту, времени, которое должен и может затратить ребенок на освоение базовой и специальной части своей индивидуальной образовательной программы. В процессе совместной деятельности ребенка и тьютора разрабатывается учебно-тематический план, определяется логика освоения содержания, отбираются формы занятий, методы, приемы и технологии, которые могут быть наиболее продуктивными для осуществления индивидуального образовательного маршрута (операционный этап).

Следующий этап – выбор способов оценки успешности освоения индивидуального образовательного маршрута и подготовка презентации достижений (оценочный этап).

Важнейшим педагогическим условием эффективности тьюторского сопровождения является расширение образовательного пространства учащегося как пространства пробы себя, своих возможностей за счет организации условий для рефлексии школьниками точек профессионального самоопределения,

создания мест для приобретения учениками нового образовательного, коммуникативного, социального и управленческого опыта.

Такое расширение образовательного пространства осуществляется с помощью организации посреднических действий между школой и социумом. Это происходит в ситуации, когда у ученика возникает осознанный заказ своему образованию через видение собственных проблем, связанных с выбором профессии.

Тьютор (классный руководитель с тьюторской позицией) показывает ребенку образовательное пространство развития в той или иной профессиональной деятельности. Выбрав из предлагаемых форм и мест прохождения социальной практики или профессиональных проб вариант, отвечающий его профессиональным интересам, ученик имеет возможность попробовать себя в том или ином виде деятельности.

Кроме этого, необходимым условием эффективности тьюторского сопровождения процесса профессионального самоопределения подростка является организация рефлексии по итогам прохождения профессиональных проб, летней школьной профильной практики, защиты исследовательских и проектных работ. Главное, что помогает удерживать тьютор в рефлексии, это полученный опыт, выделение тьюторантом своих сильных сторон, понимание своих возможностей и дальнейшего развития.

Подростки в рефлексии отвечают (в первую очередь для себя) на вопросы: «Что интересно познавать именно мне?», «Что я могу делать с полученными знаниями, информацией, отношениями, учебными задачами?», «Что я не могу делать и с чем не справлюсь?», «Что я еще хочу попробовать сделать?» и т.д. без риска получить статус неудачника.

Важную роль в процессе профессионального самоопределения играет совместная работа педагогов, родителей, детей и тьютора или классного руководителя с тьюторской позицией.

Созданные педагогические условия оказали позитивное влияние на формирование готовности обучающихся к выбору профессии. В результате данной деятельности у большинства подростков повысилась мотивация к профессиональному самоопределению, профессиональной идентичности и выбору профессии, сформировались профессионально-личностные ценности, увеличились объем, осознанность, полнота знаний об особенностях различных профессий, отраслей и сфер профессиональной деятельности, основах самоконтроля и самооценки, повысилась самостоятельность, успешность реализации умений и профессионально важных качеств и универсальных, надпрофессиональных навыков и умений. Обучающиеся стали более активно участвовать в профориентационных программах, мероприятиях и профессиональных пробах, профориентационных психологических диагностиках и тренингах, осуществлять рефлексию собственной деятельности.

Таким образом, педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся основной школы, осуществляемая тьютором, предполагает: принятие субъектами образования принципа индивидуализации,

вариативности учебной, практической и рефлексивной деятельности; создание открытого образовательного пространства за счет расширения социальной практики, организации профессиональных проб; рефлексии осуществляемой деятельности.

Список литературы

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. – Минск: Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.

2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.; Ростов н/Д: МарТ, 2005. – С. 300.

3. Косолапова Л.А., Липкина Н.Г. Пространства личностного самоопределения подростка // Международный научно-исследовательский журнал [Research Journal of International Studies]. – 2018. – № 01(67). – Ч. 4. – Январь. – С. 44–47.

4. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии. – М., 2019. – 208 с.

5. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников. – СПб., 2005.

УДК 37.032-053.6
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-143-151

Липкина Нина Григорьевна
доцент кафедры педагогики и психологии

Печкина Ольга Римовна
магистрант кафедры педагогики и психологии

e-mail: o.pechkina@list.ru

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24
e-mail: pedagog@pspu.ru

ОСОБЕННОСТИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ)

Nina G. Lipkina
PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology

Olga R. Pechkina
Undergraduate

e-mail: o.pechkina@list.ru

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
614990, Perm, Sibirskaya, 24
e-mail: pedagog@pspu.ru

FEATURES OF TUTOR SUPPORT FOR THE PROCESS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF BIOLOGY TRAINING)

Аннотация. Отражены особенности тьюторского сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников. Проведенный анализ литературы по теме профессионального самоопределения старшеклассников с точки зрения психолого-педагогической проблемы определяет ключевую роль

© Липкина Н.Г., Печкина О.Р., 2020

тьютора в создании условий для профессионального самоопределения при обучении биологии. Проведен сравнительный анализ понятий «тьюторское сопровождение», «тьюторская компетенция», «тьюторская позиция». Определены критерии и показатели эффективности профессионального самоопределения учащихся при обучении биологии.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, тьюторская деятельность, тьюторская компетенция, профессиональное самоопределение, биологическое образование, критерии профессионального самоопределения.

Abstract. The article reflects the features of tutor support for professional self-determination of high school students. The analysis of the literature on the topic of professional self-determination of high school students from the point of view of psychological and pedagogical problems determines the key role of the tutor in creating conditions for professional self-determination in teaching biology. A comparative analysis of the concepts of "tutor support", "tutor competence", "tutor position"is carried out. Criteria and indicators of the effectiveness of professional self-determination of students in teaching biology are defined.

Key words: tutor, tutor support, tutor activity, tutor competence, professional self-determination, biological education, criteria for professional self-determination.

Проблеме профессионального самоопределения старшеклассников в процессе обучения биологии посвящены работы П.И. Боровицкого, В.М. Корсунской, Н.М. Верзилина, П.И. Полянского. Результатом исследований данных авторов стало положение о том, что занятия биологией имеют широкие возможности для развития качеств личности, которые необходимы в профессиональной деятельности. С другой стороны, изучение условий профессионального самоопределения при обучении биологии практически не велось. Таким образом, выявилось противоречие между широкими возможностями сопровождения старшеклассников в профессиональном самоопределении при обучении биологии и отсутствием методических рекомендаций по созданию условий, необходимых для этого.

Таким условием может быть тьюторское сопровождение профессионального самоопределения, в процессе которого осуществляется выстраивание индивидуального образовательного маршрута обучающегося, создание вариативной среды во внеурочной деятельности (факультативы, научные общества учащихся, недели биологии), вовлечение старшеклассников в дополнительное образование по предмету с учетом индивидуальных познавательных потребностей (заочные школы).

Планируемый результат при выполнении данных условий есть готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению, где основным критерием будет являться осознанный выбор профессиональной деятельности, связанной с изучением биологии или биологических дисциплин, а также наличие познавательных мотивов выбора.

В настоящее время есть специалисты, которые осуществляют сопровождение в профессиональном и личностном становлении, помогают с определением целей и выбором средств достижения заданных целей. С 2008 г. в системе образования закреплена документально профессия тьютор. Тьютор (в переводе с англ. *tutor* – преподаватель-консультант) – это лицо, которое облегчает процесс обучения, его роль – быть знающим партнером своих слушателей [1].

В своих работах П.Г. Щедровицкий определяет роль тьютора как консультанта учащегося, который может помочь ему выбрать индивидуальный образовательный маршрут, самоопределиться в процессе обучения. С другой стороны, тьютор может ответить на вопрос: как можно использовать результаты обучения и как приложить учебную деятельность (учебную программу) к процессу индивидуального развития именно этого ребенка [2, 3, 6].

В работах Т.М. Ковалевой тьютор понимается как педагог, который сопровождает выход ребенка на индивидуальную образовательную программу. [13, 14]. С ее точки зрения, тьютор помогает оформлению образовательной инициативы обучающегося, консультирует по вопросам образовательного движения, осуществляет сопровождение индивидуальных образовательных программ, организует обратную связь.

На практике мы чаще встречаемся с педагогом, обладающим тьюторской компетенцией. Педагог, обладающий тьюторской компетенцией, может занимать тьюторскую позицию: обсуждает совместно с учащимся и его семьей индивидуальный заказ на образование, сопровождает учащегося по индивидуальной траектории в пространстве школы, помогает использовать образовательные ресурсы для развития индивидуальных потребностей за пределами образовательного учреждения.

По мнению С.Е. Довбыш и Л.М. Долговой, тьюторская компетенция педагога – это профессиональная «осредствленность» педагога в вопросах сопровождения индивидуальной программы развития обучающегося, где индивидуальный план развития – культура работы с будущим и проявление субъектной позиции по поводу собственного образования. Основой данной компетенции выступает принцип «расширения» существующего образовательного пространства каждого учащегося до преобразования этого образовательного пространства в открытое, не ограниченное рамками учреждения, учебной программы, формами коммуникации. Педагоги, обладающие данной компетенцией, преобразуют учебную действительность школы в места проявления образовательных запросов, инициатив и неформального предъявления результатов [9].

Т.И. Боровкова характеризуют тьюторскую компетентность как готовность и способность педагога осуществлять индивидуализацию образовательного процесса путем поддержки и сопровождения познавательного интереса через создание условий для построения индивидуальных образовательных программ учащихся. Это компетентность, характеризующая

педагога как работника особой сферы, действующего в рамках открытого образовательного пространства [11].

Главная задача учителя, педагога с тьюторской компетентностью – уловить предметный интерес учащегося, дать возможность реализовать некоторую пробу в данной предметной области (творческая работа, олимпиада, проект, исследовательская работа и т.п.), а также организовать обратную связь, которая позволит учащемуся осознать свой индивидуальный путь (дать при этом, возможно, некоторое экспертное заключение по поводу предмета) [5].

Тьюторская позиция – это отражение культурного опыта в той предметной сфере, в которой работает ребенок, а также тех культурных способов деятельности (уже существующих в культуре), которые позволят ему быть эффективным.

Тьюторская позиция становится все более востребованной как наиболее адекватная мировосприятию современного общества [15].

Проблема профессионального самоопределения обучающихся проявляется наиболее остро в старших классах. Важность решения данной проблемы – это формирование и развитие у школьников навыков, необходимых для профессионального самоопределения, которое становится более эффективным при условии тьюторского сопровождения.

В предпрофильных классах обучаемому предстоит сделать выбор, который будет определять его дальнейшее образование, будущую профессию, что, соответственно, определит его образ жизни. В то же время известно, что учащиеся 9-х классов испытывают затруднения при выборе профиля обучения в старшем звене. Исследование, проведенное нами среди учащихся 10-х классов СОШ № 7 г. Лысьвы, показало: основной фактор выбора профиля обучения (50 %) – это желание остаться в комфортной среде – учиться в своей «родной» школе. Наличие профиля, который является привлекательным для школьников, выходит на второй план, его указывают как определяющий 36 % исследуемых. Таким же внешним фактором явилось и удобное месторасположение школы, его отмечают 14 % обучающихся.

Субъекты, которые повлияли на выбор профиля: определяющим фактором выбора профиля явилось мнение родителей, об этом сказали 32 % обучающихся, вторыми по значимости оказались одноклассники – 25 %. Менее значимым оказалось влияние на принятие решения о профиле учителей, которые преподают в данном учебном учреждении – 18 % обучающихся. И только 25 % руководствовались при выборе профиля собственной позицией, интересом к данной области знаний.

Таким образом, проведенное нами исследование показало: выбор профиля обучения осуществляется чаще всего под влиянием внешних факторов. При этом зачастую школьники уверены, что владеют исчерпывающей информацией по избранному направлению профессиональной деятельности. Именно поэтому одной из задач современного образования в целом и при обучении биологии в частности является более глубокое знакомство со всеми возможными

направлениями (выборами, вариантами), которые помогут учащимся в их профессиональном самоопределении [4, 5, 10, 12].

В процессе изучения биологии обучающиеся знакомятся с различными направлениями развития данной области, а также с профессиями, базирующимися на биологии, – генетик, микробиолог, вирусолог, ботаник, зоолог, физиолог, врач, фельдшер. Так как биология является комплексной наукой, есть дифференцированные направления, такие как орнитолог, ихтиолог, герпетолог, лихенолог, и интегрированные направления – биохимик, биофизик и многие другие. В течение учебного процесса учитель биологии выявляет учащихся, которым интересны направления биологии, расширяет и углубляет их интерес, рекомендует их для участия в олимпиадах по направлениям (биология, экология, медицина), в научно-практических конференциях через научно-исследовательские и учебные проекты.

Основные задачи обучения биологии в школе – это развитие познавательного интереса обучающихся и подготовка их к сознательному выбору профессии, к профессиональному самоопределению [7, 8, 15].

Для овладения любой профессией нужен широкий спектр знаний, которые могут быть получены при изучении школьных дисциплин, в том числе и биологии. Профессиональные сведения о профессиях, связанных с биологией, включены в разделы курса общей биологии. Так, в курсе биологии 9-го класса в разделе «Клетка как биологическая система» раскрывается смысл профессиональной деятельности цитолога, микробиолога; в разделе «Организм как биологическая система» – смысл деятельности эмбриолога, гистолога, биохимика, биофизика, а при изучении раздела «Основные закономерности наследственности и изменчивости» – содержание деятельности генетика, биоэтика, который вынужден принимать этические решения в области наук о человеке. В курсе биологии 11-го класса при изучении тем «Эволюция видов», «Происхождение и эволюция жизни на Земле», «Хозяйственная деятельность человека» уделяется внимание изучению смысла профессиональной деятельности палеонтолога, систематика, эволюциониста, радиобиолога, медика-эколога, селекционера, инженера-генетика и др.

Успех профессионального самоопределения на уроке биологии во многом зависит от умения учителя связать профориентационный материал с программным материалом, сформировать положительное отношение у школьников к познанию и труду. Развитие профессиональной мотивации школьников в процессе обучения биологии возможно при проведении нестандартных уроков, таких как: «путешествие», «суд», игра, круглый стол, диспут, конференция, размышление, исследование, экскурсия.

В качестве примера рассмотрим программный материал, в изложении которого формируется профессиональная мотивация школьников в процессе обучения биологии в 9–11-х классах.

При обобщении и систематизации знаний по теме «Основные закономерности наследственности и изменчивости» (9-е, 10-е классы) мы проводим урок с комплексным применением знаний и элементами игры

«Генетики успешные плоды». Мы предлагаем проблемные задания по хромосомной теории наследственности, проводим семинар «Проблемы генома человека», где раскрываются причины исследований в данной области.

Урок по теме «Возникновение жизни на Земле» (9-е, 11-е классы) мы проводим в формате дебатов, на которых присутствуют «историки», «журналисты», «ученые», «археологи» – те специалисты, которым интересна теория о происхождении жизни на Земле. Дебаты проводятся между двумя лагерями – оптимистами и скептиками.

В рамках данной темы мы проводим игру «Открытая трибуна», где учащиеся выступают в качестве автора той или иной гипотезы происхождения жизни, аргументируют свою позицию, приводят факты и обосновывают данное положение.

В рамках темы «Развитие жизни на земле» учащимся 11-го класса предлагается разработать учебный проект «Лента времени». Содержание данного проекта направлено на повышение познавательного интереса к предмету, активизацию интеллектуальных и исследовательских умений и навыков, поиск эффективных способов анализа о ходе развития жизни и создание представления его в «ленте времени».

При изучении темы «Антропогенез» (11-й класс) мы организуем урок-спектакль «Как появился человек». Этот урок создает у учащихся высокий эмоциональный отклик, ощущение непосредственного участия в историческом процессе развития науки. В ходе урока формируются убеждения в познаваемости мира и уверенность в том, что все природные явления имеют причинно-следственные связи.

При обобщении материала по теме «Экология» (11-й класс) проводим урок по теме «Проблемы Уральского региона» в форме деловой игры «Ученый совет», где обсуждается вопрос о влиянии хозяйственной деятельности человека на окружающую среду. Учащиеся определяют пути решения экологических проблем. Через игровую форму формируется экологическая позиция школьников.

Тьюторское сопровождение позволяет педагогам работать с интересами каждого ученика, помогать школьникам осваивать способы нахождения новых знаний, отвечать на конкретные запросы. Вместе с тем тьюторская деятельность – это деятельность, направленная на создание условий для формирования субъектной позиции учащегося (формирование способности к осуществлению рефлексии в отношении способов обучения, умению самостоятельно осуществлять поиск знания). Также эта деятельность направлена на оказание поддержки в оформлении, презентации и анализе обучающимися своих образовательных и учебных достижений [9].

Учитель с тьюторской позицией расширяет образовательное пространство, в котором находится ученик. Он вовлекает детей в элективные курсы и факультативные занятия. На данных курсах и занятиях обучающиеся более глубоко изучают вопросы биологии, здесь они могут встречаться с приглашенными учителем специалистами определенной биологической

области, представителями разных профессий биологической направленности, совершать экскурсии на предприятия.

Еще одним из условий профессионального самоопределения учащихся выступает организация дополнительного образования обучающихся в научных обществах учащихся (НОУ) и заочных школах. Программа заочной школы рассчитана, как правило, на 2 года (на примере КЗШ «Муравейник», г. Пермь).

Учитель с тьюторской позицией сопровождает обучение детей в заочной школе: вместе они анализируют задания, находят ответы на сложные вопросы, учитель осуществляет координацию в плане документооборота и получения обратной связи по выполненным работам обучающихся. Задания предполагают углубленное изучение определенных тем, которые коррелируют с программой ФГОС ОО «Биология». Для повышения познавательного интереса и мотивации к предмету для дальнейшего профессионального самоопределения при обучении биологии в КЗШ проходят очные сессии. На данных сессиях обучающиеся посещают лекционные и практические занятия, а также узнают о новых открытиях в биологии и перспективных направлениях деятельности в ней. Учитель использует полученные знания и умения ученика на уроках в процессе обучения биологии: учащийся организует обсуждение отдельных проблем в классе, делает доклады с презентациями, расширяя уровень знаний учащихся класса, в отдельных вопросах выступает в качестве ассистента учителя.

Учитель с тьюторской позицией вовлекает школьников в научное общество учащихся. На занятиях в НОУ школьники приобретают навыки работы с источниками информации по интересующему их направлению, осуществляют научно-исследовательскую деятельность. Программа НОУ должна предусматривать запрос обучающегося на углубленное изучение определенной темы, корректировку конкретных умений. В данном случае вместе с педагогом с тьюторской позицией обучаемый составляет индивидуальный образовательный маршрут.

Актуальной проблемой является определение критериев и показателей эффективности профессионального самоопределения учащихся при обучении биологии. Нередко за показатель принимается количество учащихся, которые выбрали данный предмет в качестве сдачи его на ЕГЭ, так как предполагается, что они выбрали ту профессию, на которую их сориентировали (результаты ЕГЭ по предмету нужны для поступления в вуз). Если только это сделать главной целью, без предварительных диагностик и работы с родителями, то о профессиональном самоопределении речи не идет. Достижение поставленной цели возможно при выявлении реальных интересов и способностей обучающихся, при их собственной убежденности в правильности выбора их будущей профессии, которая будет отвечать их личным склонностям и возможностям, а также потребностям и запросам общества, в котором они живут.

К основным *результативным* критериям и показателям можно отнести:

- достаточную осведомленность о профессии и путях ее получения. Если нет четкого представления о содержании и условиях труда в профессии,

в пользу которой сделан выбор, осознанного выбора не произойдет. Показателем достаточной осведомленности будет являться ясное представление о требованиях профессии к человеку, месте ее получения, потребности в данных специалистах;

- потребность в осознанном выборе профессии. Показателем выступает самостоятельная активность обучающегося в получении информации о той или иной профессии, самостоятельное составление своего профессионального плана;

- наличие обоснованного профессионального плана. Показателем является умение соотносить требования профессии к человеку со знаниями своих индивидуальных особенностей, профессионально важных качеств.

К *процессуальным* критериям можно отнести индивидуальный характер деятельности с учетом индивидуальных особенностей, развитием профессионально важных качеств.

Таким образом, уроки биологии обладают большим потенциалом для формирования профессиональной мотивации обучающихся.

В соответствии с требованиями ФГОС ООО одной из задач является создание условий для инициативного участия каждого обучающегося в специфических видах деятельности во время уроков и внеурочной деятельности, которые будут способствовать становлению их дальнейшего образовательного пути и профессиональной деятельности. Таким образом, это будет формирование профессионального самоопределения с учетом их личностных особенностей и способностей с одной стороны и общественных потребностей, запросов рынка – с другой.

Анализ научно-методической литературы и изучение практики обучения показали, что тьюторское сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников должно быть планомерным и системным. Вместе с учащимся педагог с тьюторской позицией разрабатывает индивидуальный образовательный маршрут – письменно зафиксированный проект продвижения школьника в образовательном пространстве школы. Большую роль в этом играет субъектная позиция учащегося в процессе обучение биологии. Ведущим фактором в решении вопросов профессионального самоопределения школьников выступают самостоятельные и индивидуальные творческие задания по биологии, выполняемые на уроках и во внеурочной деятельности по предмету, вовлечение обучающихся в дополнительные образовательные организации, НОУ и факультативы по направлению «Биология».

Таким образом, своевременно созданные условия по профессиональному самоопределению старшеклассников выступают залогом развития личности, способствуют формированию профессиональной мотивации школьников, умению осуществлять сознательный выбор будущей профессиональной деятельности и нести за него ответственность.

Список литературы

1. Александрова Е.А. Индивидуализация образования: учиться для себя // Народное образование. – 2008. – № 7. – С. 243–250.

2. Александрова Е.А., Андреева Е.А. Теория и практика тьюторской деятельности в России // Известия Саратов. ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т. 2, вып. 2. – С. 222–231.

3. Башмаков М.И. Индивидуальная образовательная программа средней школы // Школьные технологии. – 2000. – № 4. – С. 17–23.

4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Просвещение, 1995. – 345 с.

5. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования. – СПб., 2001.

6. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Общечеловеческие ценности в индивидуальном сознании // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 44–56.

7. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии: учеб. для студентов биол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1996.

8. Викторова Л.П. Методолого-теоретические основы и методика развития экологической культуры в биологическом образовании школьников. – СПб., 2001.

9. Долгова Л.М. Тьюторство в аспекте результативности образования // Первое сентября. – 2009. – № 15. – С. 50–52.

10. Евстратов В.Г. Психология и педагогика профориентационной работы. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 1999.

11. Ионина Н.Г. Войткевич Н.Н. О профессиональном самоопределении учащихся // Биология в школе. – 2010. – № 5. – С. 47–52.

12. Казначеев В.П. Здоровье нации. Просвещение. Образование. – М.: Кострома, 1996.

13. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании. – М., 2011. – С. 163–180.

14. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик) и др. – М.; Тверь: СФК-офис. – 246 с.

15. Суматохин С.В., Ионина Н.Г. Современные технологии организации профориентационной работы учителем биологии // Вестник Моск. город. пед. ун-та. Сер. «Естественные науки». – 2014. – № 2. – С. 78–85.

РАЗДЕЛ 6
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ

УДК 371.398:51(07)
DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-152-157

Галиева Светлана Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики психологии

e-mail: mrsGalieva@yandex.ru

Пьянкова Ирина Николаевна
магистрант, педагог дополнительного образования

e-mail: voloskovairina@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, (342) 238-63-44

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ)

Svetlana Yu. Galieva
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology

e-mail: mrsGalieva@yandex.ru

Irina N. Pyankova
Master's Student, Teacher of Additional Education

e-mail: lvoloskovairina@yandex.ru

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
614990, Perm, Sibirskaya, 24

© Галиева С.Ю., Пьянкова И.Н., 2020

THE USE OF GAMING TECHNOLOGY IN LEARNING MENTAL ARITHMETIC YOUNGER STUDENTS (FOR EXAMPLE, INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN)

Аннотация. Рассматривается новое направление дополнительного образования – ментальная арифметика. Ментальная арифметика рассматривается с точки зрения методики, позволяющей улучшить восприятие учебного материала посредством игровых технологий. Приводятся примеры игр, обеспечивающих запоминание, улучающих память и развивающих логическое мышление.

Ключевые слова: ментальная арифметика, игровые технологии, обучение.

Abstract. The article considers a new direction of additional education – mental arithmetic. Mental arithmetic is considered from the point of view of a technique that allows improving the perception of educational material through game technologies. The article provides examples of games that provide memorization, improve memory and develop logical thinking.

Key words: mental arithmetic, game technologies, training.

В настоящее время в качестве определяющего направления деятельности системы образования России выдвигается идея превращения его в важнейший фактор обеспечения растущей конкурентоспособности нашей страны в условиях цивилизационных вызовов XXI в., что находит отражение в таких официальных документах, как Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. (от 04.10.2000 г. № 751) и Современная модель образования, направленная на решение задач инновационного развития экономики (от 08.05.2008 г. № 03946). Названные документы стали базовыми для подготовки и реализации приоритетного национального проекта «Образование» (от 24.12.2018 г.), проекта Государственной программы «Развитие образования» (2018–2025 гг.).

Современное российское образование должно участвовать в подготовке новой формации людей, которые органично вольются во всемирное сообщество, оказавшееся в самом центре проблем, имеющих непосредственное отношение к развитию личности и общества. Поэтому одной из задач, доминирующей в создании более человечного и справедливого мира, является возможность дать проявить всем без исключения обучающимся свои таланты и творческий потенциал. Решение такой задачи сегодня является предметом забот одного из основных социальных институтов, обеспечивающих развитие индивидуальных способностей у детей и воспитательный процесс, – учреждений дополнительного образования [4].

Важно отметить, что определенный опыт создания и развития системы дополнительного образования детей в отечественной образовательной практике уже накоплен. Этому способствовали не только общественные потребности, но и теоретические исследования ряда педагогов: Н.Б. Акаева, О.В. Бурачевской, А.Р. Генеевой и др.

Одним из современных направлений в дополнительном образовании является ментальная арифметика. Это одна из самых популярных и перспективных методик развития умственных способностей детей. Первая программа по ментальной арифметике в образовательных целях была запущена в Азии в 1993 г. И вот уже более двадцати пяти лет ментальная арифметика используется при обучении детей от 4 до 12 лет в 57 странах мира. Наиболее успешно она внедрена в школах Японии, Китая и Малайзии, где в IT-корпорациях при приеме на работу нового сотрудника проходит тестирование его на предмет умения считать на специальных счетах и уровня сложности осуществляемых им вычислений. Педагоги-специалисты отмечают, что при правильном профессиональном подходе к обучению ментальной арифметике и закреплению знаний дети младшего школьного возраста демонстрируют феноменальные навыки выполнения в уме арифметических действий с двух-, трех-, четырехзначными числами.

Главными целями методики ментальной арифметики являются: умение сосредоточиться на поставленных задачах и концентрация внимания, развитие креативности, творческого мышления и когнитивных навыков, зрительной и слуховой памяти, логики, наблюдательности, воображения.

Кроме того, программа обучения ментальной арифметике охватывает не только область такой точной науки, как математика, но и помогает развиваться ребенку и в других образовательных сферах. Успех, который получает ученик на занятиях, придает ему уверенность в себе и своих силах.

В России изучение ментальной арифметики на базе дополнительного образования детей только набирает популярность. Родители обсуждают успехи своих детей на форумах, в крупных городах открываются специализированные центры обучения, на центральных каналах телевидения в программах Максима Галкина и «Удивительные люди» выступают дети разных возрастов и поражают телезрителей своими умениями в скоростном устном счете. В специализированных периодических изданиях и в сети Интернет можно найти отдельные статьи по изучаемой теме (Д. Вонг, А.Р. Ганеева, Н.Н. Гареева, В.В. Горелик, С.Т. Сырланова, С.Н. Филиппова и др.) [1, 5].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что, с одной стороны, разработка проблем игрового обучения имеет весьма длительную историю и является одним из актуальных направлений междисциплинарных исследований, с другой стороны, очевиден дефицит научных работ, выявляющих возможности использования игровых технологий в системе дополнительного образования младших школьников. Проблема применения игровых технологий при обучении ментальной арифметике не была предметом специального изучения. Но мы разделяем мнение ученых

о том, что главное в обучении детей ментальной арифметике – это обучение через игру, с использованием игровых методов и приемов [3, 4]. Игра как средство дополнительного образования и как феноменальное человеческое явление наиболее подробно рассматривается в педагогике и методике преподавания, где больше внимания уделяется играм дошкольников (Т.Н. Михайленко, И.С. Сергеева и др.) и младших школьников (В.В. Горелик, В.С. Зайцев и др.). Ряд специальных исследований по игровой деятельности дошкольников осуществили выдающиеся педагоги нашего времени (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). О.И. Ваганова пишет, что игровая технология – это совокупность психолого-педагогических методов, способов и приемов, обучения и воспитательных средств.

Для того чтобы включить технологию игры в учебный процесс, необходимо знать следующее:

- какие компетенции нужно сформировать с ее помощью;
- какой учебный материал необходимо изучить с помощью данной игровой технологии;
- как найти время в ходе урока и как ее правильно организовать.

О.И. Ваганова считает, что:

1) правильная организация игровой технологии на учебном занятии зависит от модели обучения на основе игры, т.е. включения в игровое моделирование, проживания нового опыта в игре;

2) также зависит от предоставления возможности учащимся самим продумывать ход деятельности, обсуждать и принимать решения;

3) в игре существует проблемная ситуация, которую дети должны решить сами;

4) учащиеся действуют по правилам игры;

5) педагог выступает в роли организатора, куратора, помощника;

6) в процессе игрового обучения учащиеся получают и накапливают опыт учебной деятельности, похожий на тот, который они получили бы при традиционном уроке [2].

Игра невероятно нравится участникам любого возраста. Обучающиеся готовы тратить много сил, времени, творческой активности на участие в играх. Именно поэтому игра, став средством педагогики, использует все эти возможности для достижения своих определенных целей. А это значит, что педагогу необходимо вкладывать образовательное содержание в игровую сферу, чтобы раскрыть весь потенциал интеллектуальных и творческих способностей ребенка.

При обучении ментальной арифметике педагог постоянно меняет вид деятельности, используя при этом специальные упражнения, задания: мозговую разминку; кинезиологические упражнения, тренажеры, фундаментальные упражнения на абакусе, лабиринты, головоломки, таблицы Шульте, рисование двумя руками одновременно и т.д. Дети воспринимают эти упражнения как отдых, не устают и на каждое занятие приходят с большим удовольствием.

Опишем некоторые из игровых технологий и упражнений подробнее. В начале каждого занятия для включения детей в процесс обучения можно проводить кинезиологические упражнения, причем для максимально положительной мотивации и настроя эти упражнения «вплетаются» в канву сказки или рассказа, которые могут придумывать сами дети (например, упражнения: «Домик – ежик – замок», «Заяц – охотник», «Рожки – ножки – вилка – ложка» и т.п.). В работе по развитию внимания используются таблицы Шульте. Начинают работать с легких таблиц, в которых числа расположены от 1 до 9, и постепенно усложнять их (например, от 1 до 16, от 1 до 25 и т.д.). Эту же таблицу можно использовать и для развития памяти. Задача детей – сначала найти по порядку все числа, а затем воспроизвести аналогичный порядок чисел у себя в тетради в такой же рамке, как таблица Шульте.

Одной из эффективных технологий являются игры с помощью флеш-карт – это изображения чисел на абакусе (комбинация косточек на спице). Перед ребенком на столе размещают флеш-карты в хаотичном порядке от 1 до 10. Задача ученика – разложить их в порядке возрастания/убывания чисел. А для развития долговременной памяти на доске размещают любые 3–4 флеш-карты, которые детям надо было запомнить, а на следующем занятии они должны воспроизвести тот же порядок расположения флеш-карт. Дети могут также писать графические диктанты, где запоминают геометрические фигуры, их цвет и расположение на предлагаемом рисунке-образце, а затем повторяют такой же у себя в тетрадях. Также мы предлагаем следующие игры на развитие памяти: «Я знаю 5…», «Кто назовет больше», «Снежный ком», «Расположи по комнате» и др. Например, в игре «Снежный ком» дети по очереди называли по одному животному, причем каждый следующий участник начинал свой ход с перечисления всех животных, которые были названы игроками до него в том же порядке, и лишь потом говорил название «своего» животного.

В рамках программы ментальной арифметики дети изучают состав числа, который нужен для того, чтобы проводить на абакусе сложные вычисления. Здесь можно использовать игры «Числовые домики» разных видов, «Скоростной счет», «Добавь до…».

Для переключения внимания и его развития у детей рекомендуется частая смена деятельности, поэтому можно проводить игры «Кулак, ребро, ладонь», «Камушки, заборчик, солнышко», «Запретное слово/число» и т.д. Вариантов игр может быть несколько, например, в игре «Запретное число» дети запоминали, что число «3» и кратные ему числа являются запрещенными и их нельзя называть. Дети по очереди начинали счет: «Один, два, четыре, пять, семь…». Темп игры постепенно нарастал, и если один из участников ошибался, то выбывал из игры.

Одна из наиболее эффективных игровых технологий – это упражнения-тренажеры на абакусе. Дети выполняют их на каждом занятии для того, чтобы запомнить правила работы на нем, последовательность набора чисел через комбинации косточек на абакусе. Но все это дети должны были вспоминать и называть сами, а мы задавали наводящие вопросы: какой тренажер сейчас

будем выполнять, как нужно держать руки, какой палец поднимает нижние косточки, а какой – верхнюю пятерку? И т.д.

Резюмируя, можно заключить, что в настоящее время в системе образования важное место занимает дополнительное образование. Оно призвано помочь обеспечить всестороннее развитие личности, раскрыть способности каждого ребенка, зарядить успехом и дать возможность поверить в себя и собственные силы. Одним из направлений современного дополнительного образования стала популярная методика ментальной арифметики. Игровые технологии делают процесс обучения ментальной арифметике интересным, насыщенным и занимательным, позволяют достичь максимальных результатов. Опыт педагогов, работающих в системе дополнительного образования, показывает, что использование игровых технологий, реализация принципов эвристической дидактики способствуют развитию у детей мотивации к обучению, улучают память, формируют включенное внимание.

Список литературы

1. Бенджамин А. Магия математики. Как найти «х» и зачем это нужно. – М.: Альпина Паблише, 2017. – 342 с.

2. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Мокрова А.А. Применение игровых технологий в обучении [Электронный ресурс] // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 1 (35). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-igrovyh-tehnologiy-v-obuchenii-studentov (дата обращения: 05.12.2020).

3. Вострецова Н.С. Интеллектуальное развитие детей, занимающихся по технологии «Ментальная арифметика» // Российский журнал образования и психологии. – 2019. – № 8. – С. 16–22.

4. Павлова М.И. Игровые технологии в дополнительном образовании детей [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2014. – № 5 (64). – С. 543–546. – URL: https://moluch.ru/archive/64/10338/ (дата обращения: 05.12.2020).

5. Филиппова С.Н. Математика в образовании и воспитании. – М.: Фазис, 2000. – 248 с.

Электронное издание

ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1
Психологические и педагогические науки

ВЫПУСК 2 / 2020

Электронный научный журнал

Редакционная коллегия выпуска:

Косолапова Лариса Александровна
Гангнус Наталия Андреевна
Гитман Елена Константиновна
Санникова Анна Илларионовна

Редактор *О.В. Вязова*
Технический редактор *Д.Г. Григорьев*

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ГСП, ул. Пушкина, 44, оф. 115
тел. (342) 215-18-52 (доб. 394)
e-mail: rio@pspu.ru