ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КУЗБАССКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

3 (35) 2019

Научно-образовательный журнал

Кемерово

Учредитель
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Журнал зарегистрирован 06 октября 2015 года в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-63279

Главный редактор
Е. Л. Руднева

Редакционный совет:
Н. И. Алмазова, Р. С. Бозиев, С. К. Бондырева, А. А. Деркач, Г. И. Ибрагимов, С. В. Иванова, А. Э. Конторович, М. Л. Левицкий, О. Т. Лойко, И. П. Смирнов, Л. П. Халяпина

Международный совет:
Р. Зинсер, В. Извеков, Т. Кошманова, А. Кусаинов, М. Майер, В. Павон Вазкез, Э. Тарговски, Н. Фрицлер

Редакционная коллегия:
А. К. Кусаинов, В. А. Овчинников, В. Павон Вазкез, Е. Л. Руднева, Н. Фрицлер, Т. А. Чекалина, Р. М. Шерайзина

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК Минобрнауки России для опубликования основных научных результатов диссертаций

Издание включено в систему Российского индекса научного цитирования

Журнал включен в международную базу данных периодических изданий Ulrich's Periodicals Directory и в научную электронную библиотеку открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка», входящую в топ-50 мировых электронных хранилищ научных публикаций

Электронная версия журнала размещена на сайте **www.prof-obr42.ru**

12+

Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов публикаций.
Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

© Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», 2019

Содержание

Слово редакционного совета 5

Современные тенденции развития профессионального образования

Большанина Л. В., Мичурина Е. С. Педагогическая модель развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза 7
Давыденко А. А. Активизация сетевого профессионального взаимодействия педагогических коллективов 14
Красношлыкова О. Г., Кошевая О. Г. Понятие «социальная компетенция» как научная категория 20
Никитин М. В., Фильчаков Ю. А. Разработка сетевой образовательной программы СПО: модели и механизмы 26
Пахневская О. Г., Романченко М. К., Шалбаева Л. В. Трудоустройство выпускников профессиональных образовательных организаций: практика, проблемы и решения 33
Фомина А. М. Модель формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России 43
Ходырева Н. Г., Лысакова Ж. А., Устинова Л. Г. Технологические компетенции учащихся инженерных классов 48

Инновации и технологии современного образования

Абдулаева Н. М., Зайналова Л. А. Межпредметная интеграция как эффективное средство обучения учащихся в основной школе 55
Попов А. И. Организация олимпиадного движения по агроинженерным специальностям на основе импульсных педагогических технологий 59
Тимошенко А. И., Иванова Е. Н., Моспан Т. С. Индивидуальные образовательные маршруты как средство формирования профессиональных качеств студентов педагогических вузов 67
Филичев С. А., Лукашевич О. Д., Ерофеева Г. В. Формирование компетенций студентов технических вузов на основе моделей «Круг обучения» и ТОТЕ 73

Профессиональное становление и развитие личности

Воронин Б. С. Педагогическая модель процесса воспитания патриотически ориентированных школьников социально-реабилитационого центра 79
Гаранина Р. М. Комплекс модельных представлений о процессе организации и управления самостоятельной работой студента с целью формирования субъектной позиции 90
Овчинников В. А., Осипова Н. В., Килина И. А. Особенности формирования региональных систем подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни и постинтернатного сопровождения выпускников детских домов 100
Шадрин В. А., Мошкин А. А. Факультативный курс как условие формирования готовности офицеров к патриотическому воспитанию военнослужащих 110

Из опыта работы образовательных организаций

Володин В. Н., Яковлев Д. С., Сидоров А. В. Экспериментальные нормативы по физической подготовке для военнослужащих иностранных государств 115
Жигалова И. А., Баканов А. А. К вопросу о формировании универсальных проектных компетенций в подготовке инженерных кадров 123
Исмаилов Г. М., Минеев-Ли В. Е., Скорнякова Л. В., Ли А. Е., Исмаилова С. С. Робототехника во внеурочной деятельности как средство развития творческого потенциала личности обучающихся 128
Печерина О. В., Касаткина Н. Э. Особенности подготовки бакалавров физической культуры и спорта к профессиональной деятельности 133
Слаутина Н. М., Русакова Н. А., Лазарева М. В. Междисциплинарный подход в преподавании специальных дисциплин в процессе подготовки менеджеров социально-культурной сферы 142

Из истории образования

Бирюкова О. В., Пьянов А. Е. История становления и развития среднего профессионального образования для машиностроительной отрасли 149
Романова Н. С. Учебно-материальная база профессиональных школ в Енисейской губернии в конце XIX – начале XX в. 154

Авторы 163
Состав редакционного совета 170
Состав международного совета 172
Состав редакционной коллегии 173
К сведению авторов 174

Contents

The word of the editorial council 6

Contemporary tendencies in professional education development

Bolshanina L., Michurina E. The pedagogical model of communicative competence development of future teachers in the educational system of the university 7
Davydenko A. Activation of professional interactions of teaching staff 14
Krasnoshlykova O., Koshevaya O. The concept of social competence as a scientific category 20
Nikitin M., Filchakov Yu. Development of network educational program IVE: models and mechanisms 26
Pakhnevskaya O., Romanchenko M., Shalbaeva L. Employment of graduates of professional educational institutions: practice, problems and solutions 33
Fomina A. The model of formation of professional competence of the scientific and pedagogical worker of the educational organization of higher education of the Ministry of Interior of the Russian Federation 43
Khodyreva N., Lysakova Zh., Ustinova L. Technological competencies of students of engineering classes 48

Innovations and technologies of modern education

Abdulaeva N., Zainalova L. Interdisciplinary integration as an effective means of teaching students in primary school 55
Popov A. Organization of olympic movement at agroengineering specialties on the basis of pulse pedagogical technologies 59
Timoshenko A., Ivanova E., Mospan T. Individual educational routes as a means of forming professional qualities of students of pedagogical universities 67
Filichev S., Lukashevich O., Erofeeva G. Formation of competencies of students of technical universities on the basis of models "Sphere of Learning" and TOTE 73

Professional growth and development of a person

Voronin B. Pedagogical model of the process for upbringing patriotic oriented schoolchildren in a social rehabilitation center 79
Garanina R. Complex of model representations on the process of the organization and management of the student's independent work with the purpose of forming a subject position 90
Ovchinnikov V., Osipova N., Kilina I. Features of the formation of regional systems for preparing orphans for independent life and post-boarding support for graduates of orphanages 100
Shadrin V., Moshkin A. Elective course as a condition of formation of readiness of officers to the patriotic education of servicemen 110

Based on the experience of educational establishment

Volodin V., Yakovlev D., Sidorov A. Experimental standards of physical fitness of foreign military soldiers 115
Zhigalova L., Bakanov A. Revising the formation of a universal project competencies in the training of engineers 123
Ismailov G., Mineev-Li V., Skornyakova L., Li A., Ismailova S. Robotics in extra-curricular activities as a means of developing the creative potential of students 128
Pecherina O., Kasatkina N. Features of training of bachelors of physical training and sports for professional work 133
Slautina N., Rusakova N., Lasareva M. Interdisciplinary approach to teaching special disciplines in the process of preparing managers in social and cultural sphere 142

From the history of education

Biryukova O., Pyanov A. History of formation and development of secondary vocational education for the engineering industry 149
Romanova N. The educational material base of professional schools of the Yenisei province in the late XIX – early XX centuries 154

Authors 163
Editorial Council 170
International Advisory Board 172
Editorial Board 173
For attention of authors 174

Уважаемые коллеги, дорогие читатели!

В этом году нашему журналу исполняется 10 лет, научно-образовательный журнал «Профессиональное образование в России и за рубежом» выходит с августа 2009 года.

За этот период в деятельности редакции сложились определенные традиции, но в то же время журнал своевременно реагирует на нововведения, связанные с актуальным состоянием системы образования в России и за рубежом.

Неизменна в журнале широкая география авторов публикаций. К нам поступают рукописи со всех регионов страны, стран СНГ и дальнего зарубежья. На страницах журнала разворачиваются дискуссии, посвященные проблемам всех ступеней системы образования: от дошкольного до высшего и дополнительного профессионального образования.

Редакция следит за вектором публикационной активности и регулярно обновляет список рубрик нашего журнала. Это связано с изменениями в парадигме системы образования, с появлением новых трендов в обучении, а также с актуальностью тех исследований, которые предлагают наши авторы.

Мы благодарим наших постоянных авторов и читателей. Надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество и ждем новых коллег для публикации результатов своих научных исследований в области образования.

Редакционная коллегия журнала

Уважаемые коллеги!

В новом номере журнала представлены промежуточные результаты практико-ориентированного, междисциплинарного научного исследования, выполненного по теме «Научно-методические основы создания отраслевой стратегии развития образования (среднего профессионального образования) и механизмов ее реализации» (лаборатория профессионального образования, Институт стратегии развития образования РАО Министерства просвещения РФ). Авторы утверждают, что научно-методическое сопровождение этого направления позволит не только увеличить число обучающихся в учреждениях СПО, но и обеспечить качество сетевого профессионального образования.

В этом номере мы продолжаем знакомить читателей с особенностями подготовки будущих офицеров, в частности, авторы представили исследования по физической подготовке военнослужащих иностранных государств и по совершенствованию профессиональной подготовки офицерских кадров в военном вузе, в том числе патриотического воспитания военнослужащих.

Вниманию читателей представлена тема, посвященная индивидуальному образовательному маршруту как средству формирования профессионально важных качеств личности, так как данная проблематика вызывает особый интерес большинства ученых.

Редакционный совет журнала

Dear colleagues, dear readers!

This year our magazine celebrates 10 years. The scientific-educational magazine "Professional education in Russia and abroad" is published since August 2009. During this period, the editorial board has developed certain traditions, but at the same time the magazine responds in a timely manner to innovations related to the current state of the educational system in Russia and abroad.

The wide geography of authors of publications is invariable in the journal. We receive manuscripts from all regions of the country, CIS countries and abroad. The magazine presents discussions on the problems of all levels of the educational system: from pre-school to higher and additional professional education.

The editorial board monitors the vector of publication activity and regularly updates the list of columns of our magazine. This is due to changes in the paradigm of the education system, the emergence of new trends in education, as well as the relevance of the research that our authors offer.

We thank our regular authors and readers. We hope for further fruitful cooperation and look forward to new colleagues to publish the results of their research in the education sector.

Magazine editorial board

Dear colleagues!

The new issue of the magazine presents the interim results of practice-oriented, interdisciplinary research carried out on the topic "Scientific and methodological basis for the creation of sectoral strategies for the development of education (secondary vocational education) and mechanisms for its implementation" (Laboratory of Professional Education, Institute of Education Development Strategy RAE Ministry of Education of the Russian Federation). The authors state that the scientific and methodological support of this direction will not only increase the number of students in the institutions of IVE, but also to ensure the quality of network vocational education.

In this issue, we continue to acquaint readers with the peculiarities of training of future officers, in particular, the authors presented studies on the physical training of soldiers of foreign countries and to improve the professional training of officers in a military University, including the patriotic education of soldiers. The article is devoted to the individual educational route as a means of formation of professionally important qualities of the person, as this problem is of particular interest to most scientists.

Magazine editorial team

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CONTEMPORARY TENDENCIES IN PROFESSIONAL EDUCATION DEVELOPMENT

УДК/UDC 378

Л. В. Большанина, Е. С. Мичурина

L. Bolshanina, E. Michurina

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

THE PEDAGOGICAL MODEL OF COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE UNIVERSITY

Введение. Статья посвящена проблеме развития коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза в системе компетентностного подхода. Цель — разработка педагогической модели развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза.

Методология. Решение исследовательских задач было достигнуто путем анализа психолого-педагогической, методической и учебной литературы, наблюдения за педагогическим процессом в вузе (проведение лекций, практических и лабораторных занятий).

Результаты. Авторами систематизирована и описана педагогическая модель развития коммуникативной компетенции будущих педагогов, включающая цель, педагогические условия, компоненты, индикаторы, методы и формы обучения, диагностический инструментарий.

Заключение. Сделаны выводы, что нет единой трактовки понятия «коммуникативная компетенция», что может стать основой для дальнейшей работы по уточнению и совершенствованию методологии исследования по развитию коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза.

Introduction. The article is devoted to the problem of development of communicative competence of students of pedagogical university in the system of competence approach. The aim is to develop a pedagogical model for the development of communicative competence of future teachers in the educational system of the university.

Methodology. The solution of research agenda was achieved by analyzing the psychological and pedagogical, methodical and educational literature, observing the pedagogical process in the university (lectures, practical and laboratory classes).

Results. The authors systematize and describe the pedagogical model of development of communicative competence of future teachers, including the goal, pedagogical conditions, components, indicators, methods and forms of teaching, diagnostic tools.

Conclusion. Conclusions are made that there is no common interpretation of the concept of "communicative competence", which can become the basis for further work on the clarification and improvement of research methodology on the development of communicative competence of future teachers in the educational system of the university.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, компетентностный подход, педагогическая модель, педагогические условия, будущие педагоги, высшее образование.

Keywords: communicative competence, competence approach, pedagogical model, pedagogical conditions, future teachers, higher education.

Введение

В современной педагогической практике очевидна проблема соотношения понятий «компетенция» и «компетентность», в том числе и «коммуникативная компетентность», которая обусловлена тенденцией их полного или синонимического замещения, требующая уточнения и разрешения. На современном этапе компетентностный подход в педагогическом образовании можно охарактеризовать как концептуальную основу, на чем основывается качество образования, содержание и цели высшего образования [2].

Анализ литературных источников по исследуемой проблеме показал, что «компетентность» и «компетенция» — это сложные междисциплинарные и многокомпонентные понятия, характеризующиеся различными определениями, интерпретациями. Содержание этих понятий отличается логической структурой, семантикой и объемом. Многие ученые характеризуют компетентность как личностное свойство субъекта педагогической деятельности, где центральное место отводится систематизации знаний, способов, умений, качествам личности для решения полифункциональных задач.

Дифференцируя понятия «компетенция» и «компетентность», А. В. Хуторской наполняет характеристику следующими понятиями: «Компетенция — это взаимосвязанные качества личности (способы действия, знания, умения, навыки), относящиеся к определенному кругу процессов и предметов и необходимые для качественной продуктивной деятельности»; «компетентность — обладание, владение специалистом соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [9].

В своем исследовании мы разделяем точку зрения И. А. Зимней [5], указывающей на то, что компетентность — это всегда актуальное проявление компетенции, интегративное свойство человека, проявляющееся на практике и демонстрирующее его способность и готовность использовать навыки, знания, личностные качества и модели поведения для продуктивной деятельности. В итоге рассмотрения данного вопроса мы пришли к выводу, что «компетентность» и «компетенция» — это взаимоподчиненные компоненты личностных характеристик человека. Компетенция — это совокупность заданных характеристик компетентности, которые необходимо освоить, чтобы быть компетентным. Компетентность — владение определенной суммой знаний, профессионализм.

Анализ научных исследований показывает, что одной из базовых, ключевой компетенцией, которой должен обладать индивидуум любой образовательной организации, является коммуникативная компетенция, относящаяся к личностным характеристикам индивида и проявляющаяся в умении управлять и понимать ситуацию общения, развитом внимании к другому партнеру по коммуникации.

По мнению В. И. Тесленко, который выделяет коммуникативную компетенцию в разряд ключевых, этому предшествует ряд причин.

Первая причина — это социальный запрос общества. Профессиональный деловой мир остро ощущает отсутствие практических коммуникативных умений индивида. Прежде всего это умение продуктивно работать в команде для достижения общего результата, умение сделать свое высказывание понятным для восприятия другого, участвовать в решении проблемы и принимать точку зрения своих партнеров. Кроме того, необходимо уметь работать с информацией, использовать разнообразные информационные технологии, уметь публично представлять результаты своей деятельности, эффективно разрешать конфликты [8].

Вторую причину можно сформулировать из потребности самой сферы образования, непосредственно связанной с коммуникацией:

• в соответствии с коммуникативной задачей, ситуацией подбирать и использовать необходимые средства языка;

• воспринимать адекватно устную речь и передавать содержание прослушанного текста в развернутом или сжатом виде;

• владеть монологической и диалогической речью, соблюдая при этом этические нормы общения;

• владеть навыками осознанного, беглого чтения текстов различных стилей и жанров, проводить их смысловой анализ;

• умение составлять конспекты, тезисы, планы.

Кроме вышеперечисленного, в перечне «личностных характеристик педагога» образовательной организации, предлагаемом профессиональным стандартом педагога [7], выделяют следующие характеристики, связанные с коммуникацией:

• владение языковыми средствами, умение логично, точно и ясно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства;

• способность свободно общаться на разные темы и в различных формах;

• свободное использование словарного запаса;

Третья причина, по мнению В.И. Тесленко, заключается в том, что коммуникация характеризуется как обмен информацией между индивидами с использованием общей системы знаков (символов) и не сводится только к вербальной коммуникации, а является условием и способом существования любого макро- и микрочеловеческого информационного общества [8].

Анализ широкого круга научной литературы позволяет нам сделать вывод о том, что нет однозначной (единой) трактовки понятия «коммуникативная компетенция», как и нет однозначной модели, что и определило выбор темы нашего исследования — «Педагогическая модель развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза».

Методология

Сегодня проблема коммуникативной компетенции остается одной из актуальных, что подтверждает проведенный анализ ключевых компетенций. Проблеме изучения коммуникативной компетенции посвящены научно-исследовательские работы в области общей и социальной психологии.

В развитие теории коммуникативной компетенции значительный вклад внесли отечественные и зарубежные ученые: Г.М. Андреева, М.М. Бахтин, Э. Берн, А.А. Бодалев, В.В. Девятко, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, И.А. Зимняя [5], А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Я. Морено, Дж. Равен и др.

Также различные подходы к исследованию коммуникативной компетенции в области специальной педагогики нашли отражение в работах Л.В. Большаниной [1; 3], О.Г. Грибуковой [11], Е.М. Кузьминой, А.Ю. Чистобаевой [10], Е.В. Шевченко и др.

В рамках нашего исследования мы будем взаимодействовать со студентами (будущими педагогами), которые в процессе профессионального обучения должны овладеть профессиональным коммуникативным поведением. В связи с этим актуализируется проблема развития коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения будущих педагогов, где рассматриваются значимые вопросы коммуникации, диалогического взаимодействия, взаимопонимания, педагогического дискурса, педагогической поддержки и сотрудничества.

Предмет нашего исследования — педагогические условия реализации модели по развитию коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза. В связи с этим были поставлены следующие задачи:

1) изучить научно-теоретические аспекты коммуникативной компетенции в современной научно-методической литературе;

2) подобрать диагностический инструментарий для определения уровня развития коммуникативной компетенции у будущих педагогов;

3) разработать модель развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза.

Для решения поставленных задач использовали теоретические и эмпирические методы исследования. В качестве теоретических методов выступили анализ психолого-педагогической, методической и учебной литературы; изучение педагогического опыта по проблеме исследования. В качестве эмпирического метода исследования выбран метод наблюдения за организацией педагогического процесса в вузе.

Результаты исследования

Исходя из итогов проведенного теоретического анализа, мы сделали вывод, что в современной парадигме образования для повышения целей, качества и результатов работы необходимо уделить внимание уровню развития компетенций будущих педагогов в образовательном пространстве вуза. Поэтому на одно из ведущих мест в образовательном процессе выходит коммуникативная компетенция, позволяющая осуществлять коммуникацию в различных условиях и разнообразных видах деятельности.

Проведенный анализ определений понятия «коммуникативная компетенция» позволяет сделать вывод, что овладение коммуникативной компетенцией зависит:

1) от уровня развития, воспитанности, взаимодействия с другими участниками образовательного процесса с учетом их личностно-коммуникативных качеств;

2) коммуникативных операций, позволяющих свободно ориентироваться в когнитивном пространстве и способствующих успешному протеканию процесса общения;

3) межличностного общения, где базой формирования служат процессы индивидуализации и социализации;

4) способности вступать в социальные контакты, улаживать (регулировать) ситуации взаимодействия, достигать коммуникативных целей в межличностных отношениях.

Теоретическое исследование показало, что содержание данного понятия характеризуется через его структуру. Поэтому целью нашего исследования является разработка педагогической модели развития коммуникативной компетенции у будущих педагогов в образовательном пространстве вуза. Представляем разработанную и структурно систематизированную педагогическую модель развития коммуникативной компетенции будущих педагогов, основная задача которой заключается в том, чтобы упрощенно (схематически) показать взаимосвязанные блоки и их структурные компоненты, необходимые для реализации педагогических условий (рис. 1) [1].

Данная модель развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза представляет целостный процесс, где можно выделить:

1) цель — развитие коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза в процессе их профессиональной подготовки;

2) содержание — компоненты коммуникативной компетенции содержательно-технологического блока, где охарактеризованы индикаторы и рассматриваются:

• мотивация к развитию коммуникативной компетенции, коммуникабельность, толерантность — мотивационно-ценностный компонент;

• развитие высших психических процессов: мышление, память, воображение, внимание — когнитивный компонент;

• применение коммуникации в различных ситуациях, инициативность, добросовестность — операционно-деятельностный компонент;

3) организация педагогического процесса. Предложены формы, методы, средства обучения. Охарактеризованы педагогические условия, где непосредственно осуществляется коммуникация участников образовательного процесса в вузе в ходе традиционной образовательной деятельности (лекции, лабораторные и практические занятия, самостоятельная работа и др.) и научной деятельности студентов (научные публикации, конференции, олимпиады и др.) с использованием методов активного обучения и других форм деятельности, таких как моделирование педагогических ситуаций, тренинг по развитию педагогического общения, в рамках педагогических (производственных) практик организована школа юного исследования, разработаны спецкурсы (например, «Педагогический дискурс педагога») по развитию у студентов культуры общения с использованием вебинаров, дискуссий для освоения модели профессионального коммуникативного поведения. Поэтому под педагогическими условиями развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза в контексте нашего исследования мы будем рассматривать совокупность значимых внешних обстоятельств, которые преднамеренно создаются в профессиональном образовательном пространстве, и реализация которых дает возможность обеспечить полноту и целостность образовательного процесса, а также результативность профессионального коммуникативного поведения;

4) критерии и уровни развития коммуникативной компетенции, диагностический инструментарий. На основе теоретического анализа научной литературы и федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) мы обозначили критерии и показа-

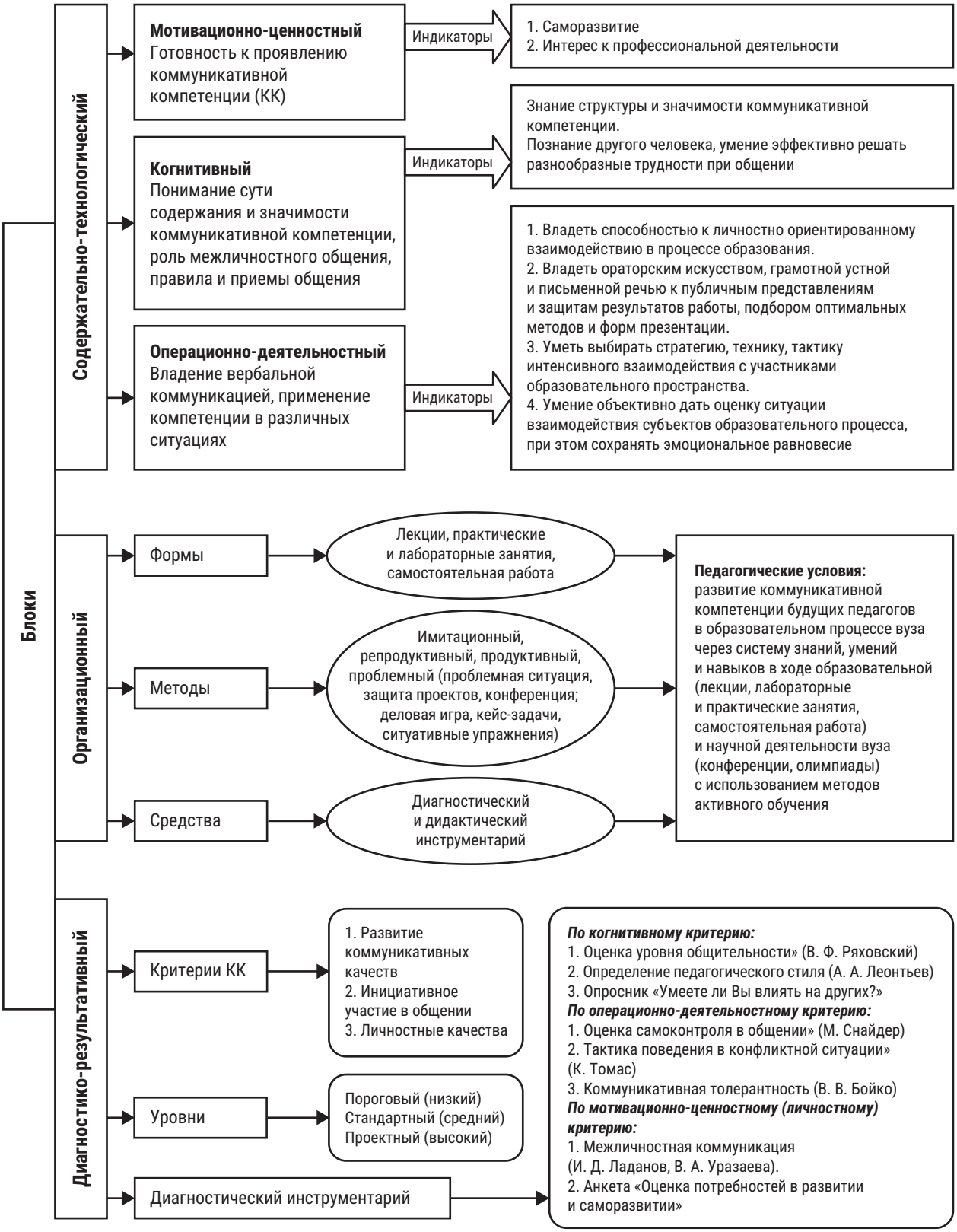

Рис. 1. Педагогическая модель развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза

тели; выделили и описали три уровня развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза:

• пороговый (низкий) уровень: излишняя самоуверенность, слабое проявление инициативы; коммуникативные знания несистемные и отрывочные; коммуникативные умения (не умеет заинтересовать слушателя и поддерживать речевой контакт);

• стандартный (средний) уровень: нет четко выраженной коммуникативной направленности; коммуникативные знания находятся на достаточно высоком уровне (анализирует и проявляет коммуникацию в различных видах деятельности); коммуникативные умения (не умеет слушать собеседника, недостаточно хорошо владеет устной речью, способен самостоятельно вести деловую переписку, неплохо интерпретирует мимику и жесты, но в реальной жизни неэффективно использует эту информацию);

• проектный (высокий) уровень: положительная коммуникативная направленность, высокая инициативность и познавательная активность; высокий уровень знаний (ориентируется в методах эффективной коммуникативной деятельности); коммуникативные умения (владеет формами устной речи, умеет слушать, планировать коммуникацию, корректно отстаивает свою точку зрения, обладает способностью понимать других людей, наблюдателен); присуща творческая самостоятельность и активность [6].

Таким образом, содержательное наполнение компонентов модели развития коммуникативной компетенции характеризует способность и готовность к продуктивному общению будущих педагогов в образовательном пространстве. Поэтому эффективность процесса общения напрямую зависит от коммуникативной компетенции индивида, что характеризует его личностные качества.

Также считаем, что коммуникативная компетенция будущих педагогов может быть реализована через различные виды деятельности, что схематично представлено на рисунке 2.

В контексте содержания представленного кластера реализации коммуникативной компетенции в различных видах деятельности будущих педагогов очевидна значимость индивида вступать в речевую коммуникацию, взаимодействовать с участниками образовательного процесса, исполь-

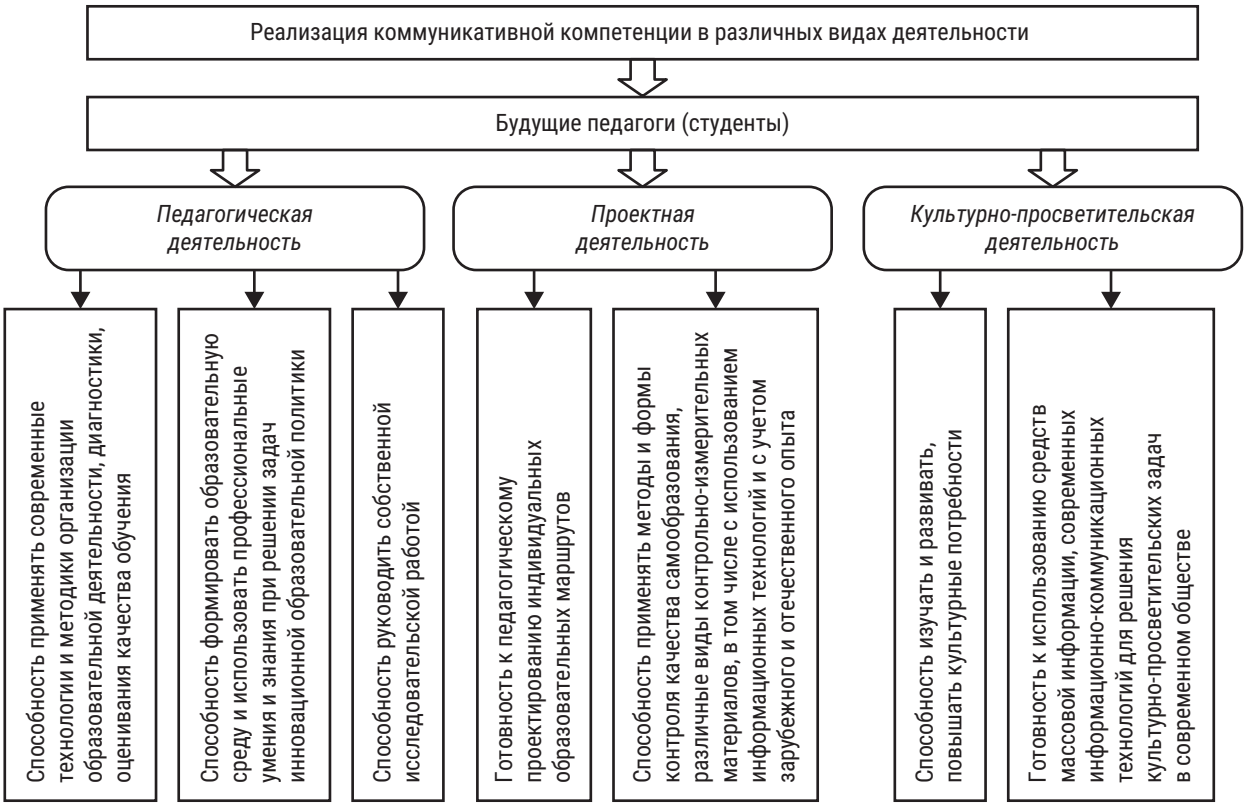

Рис. 2. Реализация коммуникативной компетенции в различных видах деятельности будущих педагогов в образовательном процессе педагогического вуза

зовать различные современные информационно-коммуникационные технологии, средства массовой информации для повышения профессионального коммуникативного поведения. Все это отражается на готовности личности к жизнедеятельности в условиях социального взаимодействия.

Отсюда можно сделать вывод, что на развитие коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательной среде вуза оказывают влияние многие факторы, прежде всего педагогические условия, в которых она может развиваться и быть реализована.

Заключение

В ходе исследования мы пришли к выводу, что коммуникативная компетенция оказывает влияние на общую социальную компетентность будущего педагога, его осознанную направленность на позицию партнера по образовательному процессу. И здесь мы согласимся с В.И. Тесленко [8] в том, что именно коммуникативная компетенция обеспечивает будущему педагогу умение вступать в диалог и слышать оппонента, принимать участие в коллективном обсуждении проблемы, социализироваться в сообществе профессионалов, строить продуктивное сотрудничество и взаимодействие с родителями и коллегами [4].

Коммуникативную компетенцию можно рассматривать не только как обмен учебной информацией, но и трактовать ее как процесс социального взаимодействия и общения, от установления доброжелательных контактов до сложных видов совместной продуктивной деятельности посредством межличностных отношений в образовательном пространстве.

В заключение следует подчеркнуть, что овладение коммуникативной компетенцией дает будущему педагогу возможность успешной социокультурной и профессионально-личностной адаптации, совершенствования и развития.

Организуя работу по развитию коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном процессе педагогического вуза, мы выделяем ряд инвариативных коммуникативных действий, что определяется нами как успешность профессиональной деятельности:

1) цель и условия совместной деятельности, распределение действий между участниками взаимодействия;

2) сотрудничество на основе прогнозирования результатов совместно организованной деятельности;

3) использование коммуникации на основе распределения собственных действий и действий партнера;

4) рефлексия, самоконтроль со стороны участников по сотрудничеству и взаимодействию для выявления коммуникативных ограничений.

При организации работы с будущими педагогами необходимо знать, что определяющее значение в развитии коммуникативной компетенции отводится созданию условий, предоставляющих им возможность работать в группе, паре; выполнять в сотрудничестве задания, предполагающие решения с использованием частично-поискового метода и направленные на общий творческий результат.

Все вышеизложенное позволяет констатировать актуальность изучаемой проблемы и предположить, что целенаправленное развитие коммуникативной компетенции будущих педагогов можно осуществлять в сфере профессионального общения в соответствии с разработанной педагогической моделью, которая обеспечит концептуальную основу процесса совершенствования их компетенций.

Литература

1. Большанина Л. В. Педагогическая модель коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы в условиях реализации компетентностного подхода [Электронный ресурс] // Концепт. 2017. № S 18. С. 7–13. URL: http://e-koncept.ru/2017/470203.htm (дата обращения: 12.05.2019).
2. Большанина Л. В. Профессиональная компетентность педагога высшей школы в условиях модернизации российского образования [Электронный ресурс] // Концепт. 2018. № V 3. С. 24–30. – URL: http://e-koncept.ru/2018/186023.htm (дата обращения: 12.05.2019).
3. Большанина Л. В. Теоретические подходы к определению понятия и структуры коммуникативной компетентности педагога высшей школы // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 79–85.
4. Захарченко Н. В. Формирование коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза // Мир науки. 2017. Т. 5, № 5. С. 12.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
6. Лукьянова Н. А. Реализация структурно-функциональной модели в процессе формирования коммуникативных компетенций у студентов туристских специальностей // Омский научный вестник. 2011. № 4. С. 168–172.

7. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» : приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н.
8. Тесленко В. И., Латынцев С. В. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание. Красноярск, 2007. 255 с.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
10. Чистобаева А. Ю. Формирование компетенций в сфере профессионального общения будущих педагогов на основе интегративно-целостного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2017. 24 с.
11. Шкатова Е. А., Грибукова О. Г. Теоретико-практические аспекты формирования профессиональной компетентности у студентов в процессе самостоятельной работы [Электронный ресурс] // Концепт. 2016. № S 8. С. 84–88. URL: http://e-koncept.ru/2016/76108.htm.

References

1. Bolshanina L. V. Pedagogicheskaya model' kommunikativnoj kompetentnosti prepodavatelya vysshej shkoly v usloviyah realizacii kompetentnostnogo podhoda [Pedagogical model of communicative competence of the teacher of higher school in the conditions of realization of competence approach]. *Concept,* 2017, no. S 18, pp. 7–13. Available at: http://e-koncept.ru/2017/470203.htm (accessed 12.05.2019). (In Russian).
2. Bolshanina L. V. Professional'naya kompetentnost' pedagoga vysshej shkoly v usloviyah modernizacii rossijskogo obrazovaniya [Professional competence of the teacher of the higher school in the conditions of modernization of the Russian education]. *Concept,* 2018, № V 3, pp. 24–30. Available at: http://e-koncept.ru/2018/186023.htm (accessed 12.05.2019). (In Russian).
3. Bolshanina L. V. Teoreticheskie podhody k opredeleniyu ponyatiya i struktury kommunikativnoj kompetentnosti pedagoga vysshej shkoly [Theoretical approaches to the definition of the concept and structure of communicative competence of the teacher of higher school]. *Siberian Pedagogical Journal,* 2018, no. 2, pp. 79–85. (In Russian).
4. Zakharchenko N. B. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii studentov pedagogicheskogo vuza [Formation of communicative competence of students of pedagogical high school]. *World of Science,* 2017, vol. 5, no. 5, pp. 12. (In Russian).
5. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetencii novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competences — new paradigm of education result]. *Higher Education Today,* 2003, no. 5, pp. 34–42. (In Russian).
6. Lukyanova N. A. Realizaciya strukturno-funkcional'noj modeli v processe formirovaniya kommunikativnyh kompetencij u studentov turistskih special'nostej [Implementation of structural and functional model in the process of formation of communicative competences of students of tourist specialties]. *The Journal Omsk Scientific Bulletin,* 2011, no. 4, pp. 168–172. (In Russian).
7. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya» : prikaz Mintruda Rossii ot 08.09.2015 № 608n. [The order of Ministry of labor of Russia of 08.09.2015 No. 608n "About the approval of the professional standard "the Teacher of professional training, professional education and additional professional education"]. (In Russian).
8. Teslenko V. I., Latyntsev S. V. Kommunikativnaya kompetentnost': formirovanie, razvitie, ocenivanie [Communicative competence: formation, development, evaluation]. Krasnoyarsk, 2007, 255 p. (In Russian).
9. Khutorskoy A. V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya [Key competences as a component of personality-oriented education]. *Public Education,* 2003, no. 2, pp. 58–64. (In Russian).
10. Chistobaev A. Y. Formirovanie kompetencij v sfere professional'nogo obshcheniya budushchih pedagogov na osnove integrativno-celostnogo podhoda [Formation of competences in the sphere of professional communication of future teachers on the basis of an integrative-holistic approach]. Abstract of Ph. D. thesis. Kemerovo, 2017, 24 p. (In Russian).
11. Shkatova E. A., Gribkova O. G. Teoretiko-prakticheskie aspekty formirovaniya professional'noj kompetentnosti u studentov v processe samostoyatel'noj raboty [Theoretical and practical aspects of formation of professional competence of students during independent work]. *Concept,* 2016, no. S 8, pp. 84–88. Available at: http://e-koncept.ru/2016/76108.htm (In Russian).

УДК/UDC 371.1.07

А. А. Давыденко

A. Davydenko

АКТИВИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ

ACTIVATION OF PROFESSIONAL INTERACTIONS OF TEACHING STAFF

Введение. В статье показана практика взаимодействия между педагогическими коллективами школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, с педагогическими коллективами школ, которые демонстрируют высокие образовательные результаты, профессиональными методическими объединениями и ассоциациями на региональном и муниципальном уров-

нях. Целью исследования является определение способов активизации сетевого профессионального взаимодействия педагогических коллективов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях (далее — **школы исследуемой группы**).

Методология. Исследование проводилось посредством следующих методов: теоретического анализа психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования; изучения и анализа документов; беседы, анкетирования, наблюдения; методов реконструкции и описания опыта.

Результаты. Повышение активности педагогических коллективов школ в рамках сетевого профессионального взаимодействия обусловлено вовлечением в данный процесс представителей профессиональных методических объединений и ассоциаций. На методических мероприятиях регионального и муниципального уровней педагогические коллективы получили возможность обменяться опытом и установить профессиональные контакты с коллегами.Сотрудничество педагогических коллективов школ исследуемой группы и школ, демонстрирующих высокие образовательные результаты, осуществлялось в рамках сетевого профессионального взаимодействия на основе договоров. В качестве инструментов активизации сетевого профессионального взаимодействия выступали дистанционные образовательные технологии (онлайн-консультации, интернет-форумы, сетевые сообщества, созданные на основе *Moodle*).Полученные результаты могут найти применение в практике сопровождения развития профессионализма педагогов школ исследуемой группы как на региональном, так и на муниципальном уровнях.

Заключение. Сетевое профессиональное взаимодействие представляет собой источник решения общих для педагогических коллективов проблем в профессиональной деятельности и устранения сходных профессиональных затруднений, возникающих в межкурсовой период. Многочисленные методические материалы по вопросам обеспечения качества образования в школах являются продуктами сетевого профессионального взаимодействия и обеспечивают тиражирование положительного опыта работы педагогических коллективов.

Introduction. The article shows the practice of interaction between pedagogical collectives of schools functioning in unfavorable social conditions, with pedagogical collectives of schools which demonstrate high educational results, professional methodical associations and associations at regional and municipal levels. The purpose of the study is to identify ways to enhance the professional interaction of teachers' teams of schools operating in unfavorable social conditions (hereinafter — schools of the study group).

Methodology. The research was conducted through the following methods: theoretical analysis of psychological, pedagogical and methodical literature on the topic of research; study and analysis of documents; conversation, questionnaires, observations; methods of reconstruction and description of experience.

Results. The increase of activity of pedagogical collectives of schools within professional interaction is caused by involvement in this process of representatives of professional methodical associations. At the methodological events of the regional and municipal levels, teaching teams had the opportunity to exchange experiences and establish professional contacts with colleagues. Cooperation of pedagogical collectives of schools of the studied group and the schools demonstrating high educational results was carried out within network professional interaction on the basis of contracts. Distance learning technologies (online consultations, Internet forums, network communities created on the basis of Moodle) were used as tools to enhance professional networking. The obtained results can be applied in the practice of supporting the development of professionalism of teachers of schools of the study group both at the regional and municipal levels.

Conclusion. Network professional interaction is a source of total solutions for teachers issues in professional activities and elimination of similar professional challenges in intercourse period. Numerous methodological materials on ensuring the quality of education in schools are products of network professional interaction and provide replication of positive experience of teaching staff.

Ключевые слова: педагогический коллектив, сетевое профессиональное взаимодействие, дистанционные образовательные технологии, повышение качества образования.

Keywords: teaching staff, network professional interaction, distance learning technologies, improving the quality of education.

Введение

Актуальность исследования и разработки научно-методических основ активизации сетевого профессионального взаимодействия педагогических коллективов школ исследуемой группы отражена в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», утвержденной Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 [3]. Развитие кадрового потенциала школ исследуемой группы предполагает разработку и реализацию комплекса соответствующих мероприятий на региональном уровне. В рамках государственной программы Кемеровской области «Развитие системы образования Кузбасса» на 2014–2025 гг. конкретизировано содержание деятельности по обеспечению доступности качественного образования, отвечающего запросам населения и перспективным задачам инновационного социально ориентированного развития Кемеровской области [4]. Ключевым направлением деятельности в комплексе региональных мероприятий является организация сетевого взаимодействия образовательных организаций для обмена опытом. Приказом департамента образования и науки Кемеровской области от 29.12.2017 № 2434 утвержден план мероприятий «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях» на 2018–2020 гг. [1], в котором сетевое профессиональное взаимодействие занимает ключевое место. Таким образом, необходимость организации сетевого профессионального взаимодействия педагогических коллективов школ исследуемой группы отражена в документах стратегического характера на федеральном и региональном уровнях.

Методология

Исследование проводилось в общеобразовательных организациях Кемеровской области в 2017–2019 гг. на основе теоретического анализа психолого-педагогической и методической литературы, изучения и анализа документов, опросных методов, наблюдения, с использованием метода реконструкции и метода описания опыта и методики применения дистанционных технологий.

Вне зависимости от административно-территориальных единиц (городские округа и муниципальные районы) в перечень общеобразовательных организаций, расположенных на территории Кемеровской области, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, вошли школы практически всех муниципальных образований. Муниципальные методические службы и профессиональные методические объединения в процессе консультационного и организационно-методического сопровождения деятельности педагогических коллективов особое внимание обращали на их информационные потребности. В свою очередь взаимодействие с региональными, городскими и районными методическими объединениями позволило педагогическим коллективам своевременно получить информационно- и организационно-методическую помощь в решении задач развития профессионализма педагогов. Немаловажное значение имела организация реализованного на основе договоров сотрудничества в рамках сетевого профессионального взаимодействия с педагогическими коллективами школ, демонстрирующих положительные образовательные результаты.

Результаты

Сетевое профессиональное взаимодействие представляет собой систему взаимообусловленных действий руководителей и педагогов с целью профессионального развития. Наличие множественных устойчивых вертикальных и горизонтальных связей между педагогическими коллективами школ, муниципальными методическими службами, профессиональными ассоциациями, региональными и муниципальными методическими объединениями способствовало трансляции передового педагогического опыта. Помимо этого сетевое профессиональное взаимодействие обеспечило эффективное использование имеющихся у всех субъектов информационных и методических ресурсов. Как показала практика, активное включение участников в сетевое профессиональное взаимодействие связано с пониманием ими общей цели деятельности и предполагает взаимовыгодный обмен информационными и методическими ресурсами.

В рамках регионального плана мероприятий «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях» между 65 школами исследуемой группы и 30 школами, показывающими положительные образовательные результаты, установлено партнерство на основе договоров о сотрудниче-

стве. Главным механизмом установления взаимодействия между сторонами на безвозмездной основе стал переговорный процесс, в ходе которого обсуждались возможности и потребности каждой из сторон. Далее рабочими группами проводился поиск общих интересов, по результатам которого были разработаны планы совместной деятельности. Предметом договоров было взаимовыгодное сотрудничество в форме сетевого профессионального взаимодействия педагогических коллективов в рамках комплекса мероприятий, направленных на обеспечение профессионального развития педагогов.

Сетевое профессиональное взаимодействие осуществлялось не в разовых акциях, а в комплексе взаимосвязанных методических мероприятий на основе взаимовыгодного сотрудничества в течение двух-трех лет. Сотрудничество предполагало консультационную, информационную и организационно-методическую поддержку педагогов. Педагогические коллективы приняли участие в совместной оценке собственных профессиональных затруднений, в разработке методических материалов и электронных образовательных ресурсов. Педагогические коллективы школ также совместно разрабатывали и запускали проекты и программы повышения качества образования, в которых одним из приоритетных направлений была определена деятельность по развитию профессионализма педагогов.

Содействие обмену опытом между школами исследуемой группы оказывалось на региональном и муниципальном уровнях. Проблемно ориентированные, проектировочные, постоянно действующие семинары, веб-семинары, круглые столы (в том числе онлайн), панельные дискуссии и дискуссионные площадки, мастер-классы и тренинги, а также индивидуальные и тематические групповые и индивидуальные консультации направлены на удовлетворение образовательных потребностей и устранение профессиональных затруднений педагогических коллективов школ исследуемой группы. Методические мероприятия регионального уровня были ориентированы не только на продвижение и трансляцию лучшего опыта работы, но и способствовали установлению контактов и партнерских отношений с педагогическими коллективами школ, демонстрирующих высокие образовательные результаты, в том числе географически удаленных друг от друга.

В муниципальные программы развития образования были внесены мероприятия, направленные на повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. К данным мероприятиям были привлечены специалисты муниципальных органов управления образованием, руководители и методисты муниципальных методических служб, представители ассоциаций и профессиональных методических объединений педагогов и руководителей разного уровня. Таким образом, с целью оказания информационно-методической помощи школам и расширения возможностей сетевого профессионального взаимодействия было гарантировано функционирование муниципальной инфраструктуры.

Активизация сетевого профессионального взаимодействия педагогических коллективов обеспечивалась путем вовлечения в деятельность региональных и муниципальных профессиональных методических объединений, ассоциаций в рамках регионально-муниципальной многоуровневой методической службы. Участие в работе профессиональных методических объединений и ассоциаций способствовало минимизации профессиональных затруднений педагогических коллективов за счет получаемых информационных и методических ресурсов. Положительный опыт сотрудничества мотивировал педагогов на поиск способов взаимодействия с коллегами в будущем.

В настоящее время ведется работа по созданию межрегиональной ассоциации школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях (г. Москва). Основной целью ассоциации является представление профессиональных интересов ее членов, общественное лоббирование мер, направленных на повышение образовательных результатов учащихся в школах исследуемой группы, на совершенствование нормативно-правового регулирования в сфере образовательного неравенства [5]. Педагогические коллективы школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях и расположенных на территории Кемеровской области, проявляют интерес к деятельности данной ассоциации.

Сетевое профессиональное взаимодействие педагогических коллективов школ исследуемой группы расширяет свои возможности с помощью инструментов системы *Moodle*, выступающей в качестве платформы дистанционного обучения [2]. На сайте дистанционного обучения ГОУ ДПО (ПК) С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» (далее — **Институт**) для привлечения педагогических коллек-

тивов к самостоятельному устранению профессиональных затруднений и активизации взаимодействия по решению профессиональных задач создано сетевое профессиональное сообщество. Участниками сетевого профессионального сообщества педагогических коллективов школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, стали не только педагогические коллективы школ исследуемой группы, но и специалисты муниципальных органов управления образованием, методисты муниципальных методических служб, курирующие данное направление, активные педагоги и руководители из состава профессиональных методических объединений. Для всех руководителей и педагогов, имеющих учетную запись на сайте дистанционного обучения института, обеспечен свободный доступ к сетевому профессиональному сообществу.

На специально организованном форуме в онлайн-режиме педагогические коллективы ознакомились с методическими материалами, разработанными коллегами из школ Кемеровской области, демонстрирующих высокие образовательные результаты. Особый интерес педагогических работников вызвали практические аспекты реализации интерактивных и деятельностного типа технологий как средства повышения качества образования. Внимание руководящих работников было направлено прежде всего на технологии командообразования, мотивацию труда персонала и управление конфликтами в организации.

Участниками онлайн-форума, организованного в рамках федеральной стажировочной площадки в 2017 г., стали более 150 руководящих и педагогических работников школ исследуемой группы (рис. 1).

Среди ключевых направлений деятельности, на которые следует ориентироваться в перспективе, особое место занимает работа по расширению возможностей для включения педагогов в профессиональные сетевые сообщества, а также по повышению эффективности использования педагогами дистанционных технологий, интернет-ресурсов. Результаты сетевого профессионального взаимодействия нашли отражение в многочисленных электронных образовательных ресурсах, методических материалах и публикациях по повышению готовности педагогических коллективов к работе в неблагоприятных социальных условиях.

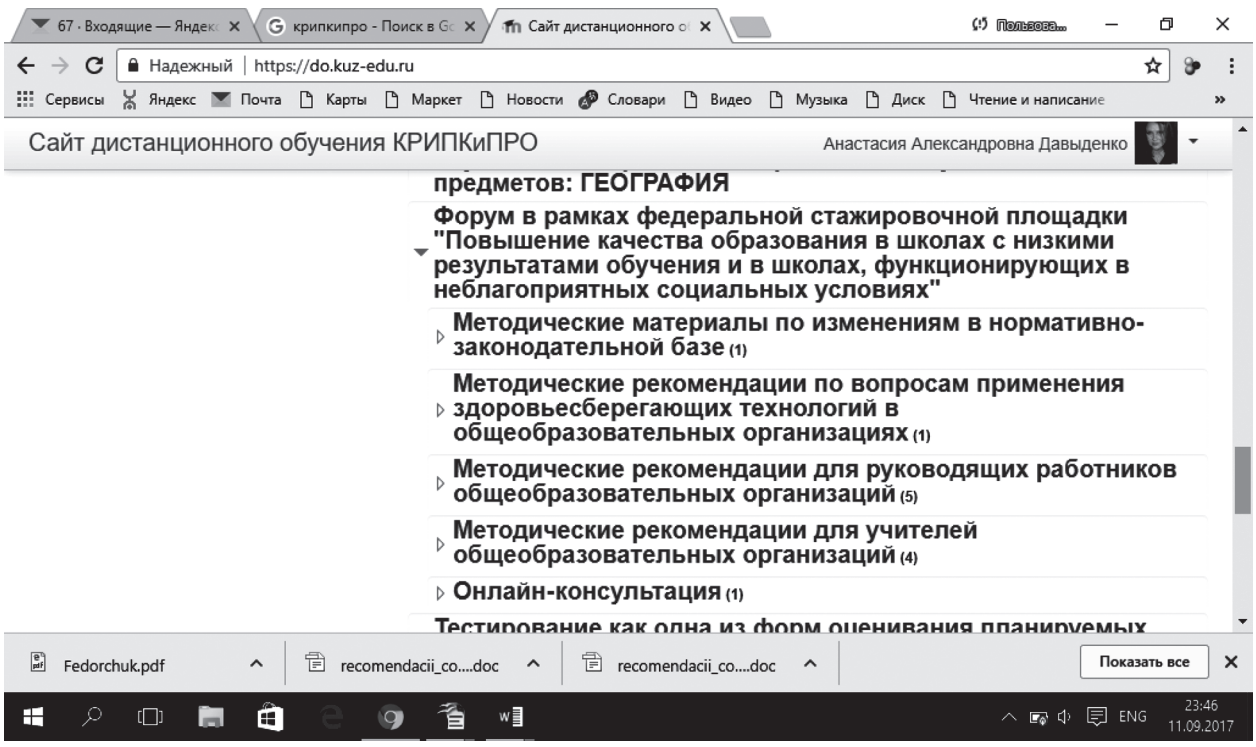

Рис. 1. Форум в рамках федеральной стажировочной площадки «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях»

Заключение

Сетевое профессиональное взаимодействие открывает возможности для расширения сотрудничества педагогических коллективов школ, удаленных друг от друга географически, профессиональных ассоциаций, методических объединений, стремящихся к взаимообмену профессиональным опытом. В итоге были определены следующие способы активизации сетевого взаимодействия педагогических коллективов школ исследуемой группы:

— заключение договоров о сотрудничестве;

— расширение обмена опытом на методических мероприятиях разного уровня;

— вовлечение в деятельность региональных и муниципальных профессиональных методических объединений, ассоциаций;

— участие в сетевом профессиональном сообществе с использованием инструментов системы *Moodle*.

Резюмируя, отметим, что ориентация на сотрудничество и консолидацию сил на региональном и муниципальном уровнях обусловлена необходимостью организации взаимодействия педагогических коллективов школ исследуемой группы с профессиональными методическими объединениями различного уровня и коллегами из школ, демонстрирующих высокие образовательные результаты.

Литература

1. Об утверждении плана мероприятий «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях» на 2018–2020 годы [Электронный ресурс] : приказ департамента образования и науки Кемеровской области от 29.12.2017 № 2434. URL: https://ipk.kuz-edu.ru/app/download/download.php?file=2018/13.08.2018/Prikaz_2434.pdf (дата обращения: 05.09.2018).
2. Губанова М. И., Давыденко А. А. Веб-семинар как инструмент организации профессионального взаимодействия педагогов // Педагогика и просвещение. 2018. № 4. С. 1–8.
3. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс] : постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 26.04.2018). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения: 05.07.2019).
4. Об утверждении государственной программы Кемеровской области «Развитие системы образования Кузбасса» на 2014—2025 годы [Электронный ресурс] : постановление Коллегии администрации Кемеровской области от 04.09.2013 № 367. URL: http://www.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc;base=RLAW284;n=54004#08929040128837329 (дата обращения: 05.07.2019).
5. Эффективные практики межрегионального взаимодействия по сопровождению школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях: от изоляции к партнерству [Электронный ресурс] // Материалы Международного форума «Евразийский образовательный диалог». Ярославль, 2019. URL: http://forum.yar.ru/fileadmin/obr_forum1/2019/itog/itog-konfer2-sect-2-6.pdf (дата обращения: 05.07.2019).

References

1. Ob utverzhdenii plana meropriyatij «Povyshenie kachestva obrazovaniya v shkolah s nizkimi rezul'tatami obucheniya i shkolah, funkcioniruyushchih v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah» na 2018–2020 gody [On approval of the action plan "Improving the quality of education in schools with poor learning outcomes and schools operating in adverse social conditions" for 2018–2020]. Order of the Department of Education and Science of the Kemerovo Region dated December 29, 2017 No. 2434. Available at: https://ipk.kuz-edu.ru/app/download/download.php?file=2018/13.08.2018/Prikaz_2434.pdf (accessed 05.07.2019). (In Russian).
2. Gubanova M. I., Davydenko A. A. Veb-seminar kak instrument organizacii professional'nogo vzaimodejstviya pedagogov [Web-Seminar as an Instrument that Can Be Used to Organize Teachers' Professional Communication]. *Pedagogy and education,* 2018, no. 4, pp. 1–8. (In Russian).
3. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya [On approval of the state program of the Russian Federation "Development of education"]. Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 No. 1642 (edition of April 26, 2018). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (accessed 05.07.2019). (In Russian).
4. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Kemerovskoj oblasti «Razvitie sistemy obrazovaniya Kuzbassa» na 2014-2025 gody [On approval of the state program of the Kemerovo region "Development of the Kuzbass education system" for 2014-2025]. Resolution of the Board of the Administration of the Kemerovo region dated 04.09.2013 No. 367. Available at: http://www.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc;base=RLAW284;n=54004#08929040128837329 (accessed 05.07.2019).(In Russian).
5. Effektivnyy opyt mezhregional'nogo vzaimodeystviya v obuchayushchikhsya shkolakh, v usloviyakh neblagopriyatnykh sotsial'nykh usloviy: elektronnoye resursnoye obespecheniye [Effective practices of interregional interaction to accompany schools operating in adverse social conditions: from isolation to partnership]. *Materials of the International Forum Eurasian Educational Dialogue.* Yaroslavl, 2019. Available at: http://forum.yar.ru/fileadmin/obr_forum1/2019/itog/itog-konfer2-sect-2-6.pdf (accessed 05.07.2019). (In Russian).

УДК/UDC 37.0

О. Г. Красношлыкова, О. Г. Кошевая

O. Krasnoshlykova, O. Koshevaya

ПОНЯТИЕ «СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» КАК НАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ

THE CONCEPT OF SOCIAL COMPETENCE AS A SCIENTIFIC CATEGORY

Введение. В статье представлено исследование по проблеме становления понятия «социальная компетенция» как научной категории, рассматриваются историческое становление данного понятия, его преобразование по значимости с течением времени, взгляд современных исследователей на данный термин. Цель статьи — теоретическое обоснование развития понятия «социальная компетенция» как научной категории, выделение этапов развития и определение современного понимания данного термина исследователями.

Методология. Исследование базируется на положениях компетентностного подхода, основанного на теории компетенций; положениях системного подхода, позволяющего целостно видеть процесс педагогического сопровождения формирования социальных компетенций личности; проводится посредством анализа авторских публикаций, рассматривающих процесс становления понятия «социальная компетенция» и ее значимость в педагогической науке.

Результаты. Авторы дают историческую справку о развитии понятия «социальная компетенция» как научной категории, представляют трансформацию термина вплоть до современного понимания учеными, которые трактуют его как целую систему определенных знаний, умений, навыков и способностей личности.

Заключение. Авторами отмечается, что, несмотря на многообразие подходов к понятию «социальная компетенция», данный термин представляет определенную систему знаний, умений, навыков и способностей. Важно понимать, что социальная компетенция является ведущим фактором социализации личности, а значит, появляется необходимость в правильном формировании и совершенствовании социальной компетенции каждой личности.

Introduction. The article presents a study on the problem of the formation of the concept of social competence as a scientific category, the historical formation of this concept, its transformation in importance over time, the view of modern researchers on this term. The purpose of the article is the theoretical substantiation of the development of the concept of social competence as a scientific category, stages of development and modern application of this term by researchers.

Methodology. The study is based on the provisions of the competence approach based on the theory of competencies; the provisions of the system approach, allowing a holistic view of the process of pedagogical support of the development of social competencies of the individual; based on the analysis of the author's publications, considering the process of formation of the concept of social competence and its importance in pedagogical science.

Results. Historical information and gradual transformation of the concept of social competence as a scientific category, is represented by modern authors as a whole system of certain knowledge, skills and abilities aimed at the disclosure of this concept.

Conclusion. The authors note that, despite the diversity of approaches to the concept of social competence, the term represents a certain system, including certain knowledge, skills and abilities. It is important to understand that social competence is a leading factor in the socialization of the individual, which means that there is a need for the proper formation and development of social competence of each individual.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, социальная компетенция, ключевые компетенции, социализация, социальная мобильность.

Keywords: competence, competency, social competence, key competences, socialization, social mobility.

Введение

Согласно Концепции развития образования РФ до 2020 г., «необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны» [11]. Необходимость повышения качества образования напрямую связана с ускорением процессов изменения политической, социальной, экономической и культурной сред, с появлением новых глобальных проблем и этических противоречий.

Потребность в трансформации системы образования возникла еще на рубеже XX–XXI вв. Именно в этот период начинается поиск новых идей для выхода образования из кризиса. Как раз в это время и происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция» и «компетентность» обучающихся.

Методология

Сегодня определения «компетенция», «компетентность» не являются новыми в образовании, ими занимаются уже более 20 лет. Кроме того, данные понятия закреплены в нормативных документах, где заложены определенный смысл и ценность. Несмотря на то, что эти понятия существуют длительное время, единого подхода к этому до сих пор нет.

Считаем целесообразным рассмотреть появление, развитие, модернизацию подходов к определениям «компетенция» и «компетентность» в их историческом аспекте.

Впервые понятия «компетенция» и «компетентность» в сфере образования появились в 60-е гг. XX в. в Америке. На момент становления этих понятий многие исследователи отождествляли их.

В 1959 г. американский социолог Р. Уайт одним из первых ввел в обращение термин «компетентность», обозначив его как эффективное взаимодействие личности с окружающей средой [2]. Таким образом Р. Уайт описывал особенности индивидуальности, которые необходимы для существенных результатов в работе, основанных на высокой мотивации к ее выполнению.

Чуть позже, в 1965 г., Н. Хомский применил понятие «компетенция» к теории языка, обозначив им «способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности в родном языке» [14]. В своих работах Н. Хомский понятие «компетенция» связывает с навыками и опытом человека в умении говорить и слушать.

В 1984 г. английский ученый Д. Равен в своих работах определил понятие «компетентность в современном обществе», где предложил толковать термин «компетентность» более развернуто, по сравнению с предыдущими. Автор рассматривает «компетентность» как «явление, которое состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, некоторые компоненты относятся к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной, эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [1].

Д. Равен описывает «компетентность» как жизненный успех в социально значимой области. Здесь автор углубляется уже в классификацию данного определения, представляя 37 видов компетентностей. Свое представление он сравнивает с «мотивированными способностями».

Таким образом, термин «компетентность» наполняется новыми структурными определениями, такими как «готовность», «ответственность», «уверенность», «настойчивость» и др. Появляется социальная значимость данного термина, которая раскрывается среди выделенных автором видов компетентностей [1].

Анализ работ зарубежных исследователей этого периода показывает, что многие из ученых термины «компетенция» и «компетентность» связывают с осведомленностью, знанием и пониманием сущности какой-либо сферы деятельности, жизни, способностью правильно использовать полученные знания и навыки. А знания, умения, навыки, поведенческие характеристики личности, ее ценностные ориентации, мотивы являются основными составляющими структуры данных терминов.

В России термины «компетенции», «компетентности» берут свое начало в образовании 80-х гг.

В 1989 г. в социальной педагогике появляется книга под названием «Компетентность в общении» Л. А. Петровской, в которой автор детально рассматривает понятие «коммуникативная компетентность».

Акцент в книге автор делает на способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В структуру компетентности включает совокупность коммуникатив-

ных знаний и умений, которые должны обеспечить эффективное протекание коммуникативного процесса.

В 1990 г. вышла книга Н. В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», в которой автор рассматривает профессиональную компетентность педагога, определяя ее как «способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средства формирования личности учащегося». Таким образом, в этот период отечественная педагогика впервые рассматривает это понятие как свойство личности.

Закрепление понятий «компетенция», «компетентность» в качестве результата образования произошло в конце 90-х в документах ЮНЕСКО. Этот период характеризуется появлением работ А. К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. На протяжении этого времени Л. И. Митиной было продолжено исследование Л. А. Петровской, где акцентировались социально-психологический и коммуникативный аспекты компетентности учителя. В структуру «педагогическая компетентность» Л. М. Митина включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии личности.

Анализ работ отечественных исследователей этого времени показывает сложную интегративную природу компетентности. Здесь понятие «компетентность» трактуется по-разному: с одной стороны, как синоним профессионализма, а с другой — как его составляющая. В этот период происходит активное осмысление теоретических аспектов коммуникативной и социально-психологической компетентности в контексте профессионального образования.

В 1996 г. Ж. Делор в докладе международной комиссии по образованию для XXI в. «Образование: сокрытое сокровище» сформулировал четыре столпа, на которых основывается образование: «Научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [5]. Таким образом Ж. Делор определил, по сути, основные глобальные компетентности.

На этом временном этапе очерчивается круг компетенций, которые уже должны всеми рассматриваться как желаемый результат образования. В это же время на симпозиуме в Берне по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций, которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования.

В 2002 г. ключевые компетенции находят свое отражение уже в нормативных документах Министерства образования Российской Федерации как для профессионального, так и школьного образования. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. формирование ключевых компетенций обучающихся является одной из целей общеобразовательного учреждения.

В это же время А. В. Хуторской предложил разделять термины «компетенция» и «компетентность», считая их «общим» и «индивидуальным». Конкретизируя данные термины, А. В. Хуторской предложил следующие определения:

«Компетенция — включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, а компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [16].

Значимой, на наш взгляд, представляется точка зрения психолога И. А. Зимней, которая определяет компетентность как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, а компетенция — это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые знания, представления, системы ценностей, которые потом проявляются в компетентности человека» [8]. В своих рассуждениях автор делает акцент на социальном компоненте, который ложится в основу данных терминов.

Э. Ф. Зеер определяет компетентность как «совокупность знаний и действий», а компетенцию трактует как «интегративную целостность знаний, умений и навыков, которые обеспечивают профессиональную деятельность, способность человека на практике реализовывать свою компетентность» [7]. Автор считает важными элементами структуры данных терминов опыт, деятельностные способности, мотивационную и эмоционально-волевую сферы.

Очевидно, что термины «компетенция» и «компетентность» в этот период рассматриваются исследователями как определение адекватного проявления социальной жизни человека в совре-

менном обществе. Они отражают особенности взаимодействия, общения, а также стремление человека адаптироваться к условиям в обществе. Отметим и тот момент, что на данном временном промежутке термины «компетенция» и «компетентность» стали разделять и конкретизировать многие из исследователей.

В 2008 г. происходит очередное нормативное закрепление исследуемых терминов в Концепции развития образования РФ до 2020 года. В данном документе речь идет о поиске нужных компетенций обучающимися, а также о реализации в образовательном процессе компетентностного подхода.

С 2009 г. термины «компетенция» и «компетентность» утверждены в Федеральных государственных образовательных стандартах, которые определяют содержание и объем знаний, умений и способов деятельности, включают требования к качествам обучающегося, проявляющимся в сформированности конкретных компетенций на всех уровнях общего образования.

Анализ литературы показывает, что преобразование терминов «компетенция» и «компетентность» происходит и в настоящее время, исследователи меняют структурные составляющие этих терминов, добавляют новизну в определения, расставляют акценты в определенных направлениях с точки зрения разных наук. Рассмотрим некоторые из определений современных исследователей.

Так, Н. А. Лукоянова в своей работе дополняет новым содержанием представление о структурных компонентах профессиональной компетентности будущего специалиста, расставляя акценты в определении на когнитивный, деятельностный, личностный и технологический компоненты. Таким образом, профессиональную компетентность автор определяет как «знания, умения, навыки будущего специалиста, которыми он овладевает в ходе профессионального образования, личный или интериоризированный опыт в определенной деятельности, а также способности и качества личности, обеспечивающие возможность успешного решения учебно-профессиональных задач и овладения профессиональными технологиями и компетенциями» [10].

Е. В. Коляникова предлагает свою точку зрения на определение межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников, определяя ее как «совокупность межкультурных знаний, умений и навыков применять их на практике, наличие качеств личности, необходимых для реализации данных знаний и умений, предполагающих владение иностранным языком как средством общения, необходимого для осуществления продуктивного взаимодействия с представителями иноязычных культур» [9]. Структура межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в работе автора представляет собой систему взаимосвязанных когнитивного, операционального и личностного компонентов.

О. Ю. Шубкиной предложено суждение о коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки. Данное определение рассматривается автором как «динамическое интегративное профессионально значимое личностное качество, позволяющее осуществлять продуктивное межкультурное профессиональное взаимодействие при решении инженерных задач и ситуаций общения в рамках профессиональной деятельности» [17]. Автор выделяет следующие ведущие компоненты данной компетентности: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Анализ современной отечественной литературы показывает, что определения «компетенция» и «компетентность» все чаще рассматривают с позиции какой-либо классификации. Появляются определения коммуникативной компетенции, социальной компетенции, межкультурной компетенции и др. В эти термины авторы вносят определенный компонентный состав, выделяют ведущие составляющие.

Все большую популярность в исследованиях набирают социальные компетенции. Это обусловлено необходимостью:

— социализации в рыночной сфере, которая идет путем формирования ценностей: ответственности за собственное благосостояние и за состояние общества через освоение молодым поколением основных социальных навыков, практических умений в области экономики и социальных отношений;

— разрешения негативных социальных проблем, связанных с наркотиками, беспризорностью, ростом криминогенности и др.;

— обеспечения социальной мобильности, которая заключается в готовности к быстрой смене социальных и экономических ролей.

Иными словами, формирование, развитие и совершенствование социальных компетенций человека стало необходимым в современном обществе.

Изначально интерес к социальной компетенции возник в теории речевой коммуникации, социологии управления и социальной психологии. В конце XIX в. появилось понятие социально-психологической компетентности в профессиональном образовании. Позднее И. А. Зимняя в своих исследованиях писала о том, что все компетентности по своей сути являются социальными (в широком смысле этого слова), «... ибо они вырабатываются, формируются в социуме, они социальны по своему содержанию, они и появляются, и функционируют в этом социуме».

В отечественной литературе впервые понятие социальной компетенции было употреблено в совместной статье А. П. Вемошкина и С. З. Гончарова [4]. Социальную компетенцию авторы определили как осознание целей и задач социальных институтов, умений и навыков, норм и отношений, необходимых для социального взаимодействия.

Этот период можно отметить очевидным развитием социальной компетенции, происходит формирование структуры и основных ее функций. Появляются определения данного термина в словарях.

Так, в словаре терминов по социальной педагогике можно увидеть следующее определение: «Социальная компетенция — это социальный навык (обязанности), позволяющий человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе».

В новом словаре методических терминов и понятий: «Социальная компетенция — способность вступить в коммуникативные отношения с другими людьми, которая обуславливается наличием потребности, мотивов, определенного отношения к будущим партнерам по коммуникации, а также собственной самооценкой. Умение вступать в коммуникативные отношения требует от человека способности ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею» [12].

В психологическом словаре: «Социальная компетенция — соответствие конкретного человека условиям и возможностям, предоставляемым конкретным обществом» [12].

Таким образом, отчетливо видно, что в представленных определениях социальную компетенцию можно определить как осведомленность, знания и практические умения в области, связанной с жизнью и отношениями людей в обществе, несмотря на то, что рассматривают данный термин по различным направлениям (психология, социология, методология). Можно сказать, что социальную компетенцию необходимо понимать как интегративную характеристику личности.

Такой подход к термину используют и в современной литературе. Так, например, Л. В. Хорошко в своем исследовании дает следующее определение: «... Социальные компетенции представляют собой интегративное личностное образование, включающее знания, умения, навыки и способности, формирующиеся в процессе социализации и позволяющие воспитанникам оптимально не только адаптироваться, а и интегрироваться в обществе, эффективно взаимодействовать с социальным окружением, результативно разрешать проблемы в социальной среде» [15].

Достаточное количество работ современных исследователей направлено на изучение социальных компетенций определенной категории людей, что конкретизирует определение, давая ему узкую направленность с учетом индивидуальных особенностей личности и сферы профессиональной деятельности.

Так, в работе В. А. Захаревич социальные компетенции рассматриваются в контексте подготовки студентов бакалавриата по профилю «Дошкольное образование», где автор трактует социальные компетенции как совокупность профессиональных и личностных характеристик, включающих систему теоретических (педагогических и психологических) знаний, интеллектуальных, универсальных, практических умений и навыков общения, взаимодействия с детьми, родителями, педагогами, способствующих осуществлению трудовых функций с соответствием требованиям профессионального стандарта педагога, необходимых для эффективного решения целей и задач ФГОС дошкольного образования [6].

В исследованиях В. А. Воробьевой термин «социальная компетенция» так же имеет уточнение по выбранной категории людей «... Социальная компетенция будущих магистров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Языковое образование: иностранные языки»). Это способность осуществлять продуктивное социальное взаимодействие с субъектами иноязычного образования с целью решения важнейших профессиональных задач в таких ведущих сферах профессиональной деятельности, как педагогическая, методическая, научно-исследовательская, управленческая, проектная и культурно-просветительская» [3].

Термин «социальная компетенция» в последние годы приобретает более индивидуальный характер. В данном определении появляется конкретика с целью более точного описания.

Также есть немало работ, где авторы рассматривают социальные компетенции в общем виде. Так, А.В. Стрелкова в своей работе понимает социальную компетенцию как «..способность человека к самостоятельному выбору определенной модели поведения по достижению наиболее эффективного процесса взаимодействия в обществе, основанного на адекватном отношении к ситуации и целесообразности действий» [13].

Результаты

Анализ отечественной литературы показывает, что многие исследователи [3; 6; 9; 10; 13; 15], несмотря на многообразие подходов к термину «социальная компетенция», в своих работах описывают его:

— как систему знаний о социальных нормах взаимности;

— реальное восприятие социальной действительности и умение социального взаимодействия в различных социальных ситуациях;

— уровень социальной активности личности;

— достижение соответствующих социальных целей в специфических условиях при положительной динамике или положительном результате;

— способность использовать ресурсы социального окружения и личностный потенциал с целью достижения положительных результатов;

— потребность и готовность к саморазвитию, творческой деятельности, выполнению гражданского долга, созданию семьи и др.;

— умение адаптироваться и принимать любые социальные условия окружающей действительности.

Заключение

Проведенный нами анализ взглядов на социальную компетенцию позволяет утверждать, что она предполагает сопряженность личных и общественных интересов, адекватное поведение в процессе взаимодействия с социумом, коммуникативные знания, успешность социализации, умение решать конфликтные ситуации, знание конструктивных способов поведения в стандартных и нестандартных ситуациях.

Важно понимать, что социальная компетенция является ведущим фактором социализации личности, а значит, появляется необходимость в правильном формировании и развитии социальной компетенции каждой личности.

Литература

1. Assessing Emotional Intelligence Competencies. Washigton, 2004. 168 p.
2. White R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence // Psychological Review. 1959. № 66. P. 297–333.
3. Воробьева В. А. Формирование социальной компетенции будущих магистров педагогического образования в процессе обучения иноязычному общению : автореф. дис. ... кан. пед. наук. Курск, 2015. 23 с.
4. Гончаров С. З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение // Образование и наука. 2004. № 2. С. 3–19.
5. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. Париж, 1996. С. 35–37.
6. Захаревич В. А. Педагогические условия формирования социальных компетенций студентов бакалавриата в процессе педагогической практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2015. 21 с.
7. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М. ; Воронеж, 2003. 480 с.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 12–14.
9. Коляникова, Е. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2015. 27 с.
10. Лукьянова Н. А. Профессиональная подготовка будущих экономистов в условиях компетентностного подхода в образовании : дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2015. 216 с.
11. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. URL: https://base.garant.ru/194365/.
12. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/.
13. Стрелкова А. В. Формирование социальных компетенций старших подростков методом кейсов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 23 с.
14. Хомский Н. Язык и мышление. М., 1972. 122 с.
15. Хорошко Л. В. Формирование социальных компетенций у воспитанников образовательных учреждений интернатного типа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2015. 24 с.

16. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Эйдос. 2002. 23 апреля. URL: http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm.
17. Шубкина О. Ю. Формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки : дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2016. 212 с.

References

1. Assessing Emotional Intelligence Competencies. Washington, 2004, 168 p.
2. White R. W. Motivation reconsidered: the concept of competition. *Psychological Review,* 1959, no. 66, pp. 297–333.
3. Vorobyova V. A. Formirovanie social'noj kompetencii budushchih magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya v processe obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu [Formation of social competence of future masters of pedagogical education in the process of teaching foreign language communication]. Abstract of Ph. D. thesis. Kursk, 2015, 23 p. (In Russian).
4. Goncharov S. Z. Social'naya kompetentnost' lichnosti: sushchnost', struktura, kriterii i znachenie [Social competence of personality: essence, structure, criteria and meaning]. *The Education and Science Journal,* 2004, no. 2, pp. 3–19. (In Russian).
5. Delors J. Obrazovanie: sokrytoe sokrovishche. Osnovnye polozheniya doklada Mezhdunarodnoj komissii po obrazovaniyu dlya XXI veka [Learning: The Treasure Within. Key Points of the Report of the International Commission on Education for the 21st Century]. Paris, 1996, pp. 35–37.
6. Zakharevich V. A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'nyh kompetencij studentov bakalavriata v processe pedagogicheskoj praktiki [Pedagogical conditions of formation of social competences of undergraduate students in the process of pedagogical practice]. Abstract of Ph. D. thesis. Vladikavkaz, 2015, 21 p. (In Russian).
7. Zeer E. F. Psihologiya professional'nogo obrazovaniya [Psychology of vocational education]. Moscow, Voronezh, 2003, 480 p. (In Russian).
8. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competence – a new paradigm of the result of education]. *Higher Education Today,* 2003, no. 5, pp. 12–14. (In Russian).
9. Kolesnikova E. V. Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii starsheklassnikov v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya [Formirovanie intercultural communicative competence of senior pupils in the conditions of additional education]. Abstract of Ph. D. thesis. Smolensk, 2015, 27 p. (In Russian).
10. Lukyanova N. A. Professional'naya podgotovka budushchih ekonomistov v usloviyah kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Professional training of future economists in terms of competence approach in education]. Barnaul, 2015, 216 p. (In Russian).
11. O Koncepcii dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya RF na period do 2020 goda [About the Concept of long-term social and economic development of the Russian Federation for the period till 2020]. Order of the Government of the Russian Federation of November 17, 2008 N 1662-p. Available at: https://base.garant.ru/194365/. (In Russian).
12. Slovari i enciklopedii na Akademike [Dictionaries and encyclopedias on the Academician]. Available at: https://dic.academic.ru/. (In Russian).
13. Strelkova A. V. Formirovanie social'nyh kompetencij starshih podrostkov metodom kejsov [The Formation of social competencies of older adolescents by the method of cases]. Abstract of Ph. D. thesis. Moscow, 2016, 23 p. (In Russian).
14. Chomsky N. Yazyk i myshlenie [Language and thinking]. Moscow, 1972, 122 p. (In Russian).
15. Khoroshko L. V. Formirovanie social'nyh kompetencij u vospitannikov obrazovatel'nyh uchrezhdenij internatnogo tipa [Formation of social competences in pupils of educational institutions of residential type]. Abstract of Ph. D. thesis. Karachayevsk, 2015, 24 p. (In Russian).
16. Hutorskoy A. V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty [Key competencies and educational standards]. Eidos, 2002, April 23. Available at: http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm. (In Russian).
17. Shubkina O. Yu. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti studentov tekhnicheskih napravlenij podgotovki [Formation of communicative competence of students of technical directions of training]. Ph. D. thesis. Krasnoyarsk, 2016, 212 p. (In Russian).

УДК/UDC 377.1

М. В. Никитин, Ю. А. Фильчаков

M. Nikitin, Yu. Filchakov

РАЗРАБОТКА СЕТЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СПО: МОДЕЛИ И МЕХАНИЗМЫ

DEVELOPMENT OF NETWORK EDUCATIONAL PROGRAM IVE: MODELS AND MECHANISMS

Введение. В статье представлены промежуточные результаты практико-ориентированного, междисциплинарного научного исследования, выполненного Лабораторией профессионального образования в рамках госзадания ФБГНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» Министерства просвещения РФ по теме *«Научно-методические основы создания отраслевой стратегии развития образования (среднего профессионального образования) и механизмов ее реализации»*, проект № 073–00086–19–01 на

2019 г. и на плановый период 2020-го и 2021-го. На первом этапе исследования были разработаны цели, понятийный аппарат, правовая база, базовая структура практико-ориентированной модели сетевой образовательной программы СПО, макет обобщенных трудовых функций сетевого преподавателя. Исследование проводилось в крупных региональных колледжах-комплексах *(пилотная практика колледжа ГАПОУ Владимирской области «Гусь-Хрустальный технологический колледж» имени Г. Ф. Чехлова).*

Методология. Практико-ориентированное, междисциплинарное научное исследование строится на принципах научной школы академиков РАО С. Я. Батышева, А. М. Новикова, Д. А. Новикова, профессора Т. Ю. Ломакиной по разработке сетевого подхода, сетевой теории становления профессионального образования.

Результаты. В соответствии с Указом Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года» и планами реализации государственной политики в сфере профессионального образования/обучения численность обучающихся по образовательным программам СПО должна достигнуть 3,46 млн человек к 2024 г. Предложены для критического обсуждениями апробации в субъектах Федерации базовая структура практико-ориентированной модели сетевой образовательной программы СПО, макет обобщенных трудовых функций сетевого преподавателя. Модель реализуется в крупных региональных образовательных организациях — колледжах-комплексах.

Заключение. Проектирование сетевого образовательного процесса, разработка модулей сетевых образовательных программ с участием различных субъектов, в том числе пилотная практика деятельности сетевых преподавателей, находятся в стадии становления. Научно-методическое обеспечение этого направления позволит не только увеличить число обучаемых в ПОО, но и обеспечить качество сетевого профессионального образования.

Introduction. The article presents the interim results of practice-oriented, interdisciplinary scientific research performed by the Laboratory of professional education in the framework of the state assignment FGBI ««Institute of education development strategy of the Russian Academy of education» of Ministry of education of the Russian Federation on «Scientific-methodical bases of creation of sectoral strategies for the development of education (secondary vocational education) and mechanisms of its implementation», project No. 073–00086–19–01 in 2019 and the planning period of 2020 and 2021-th. At the first stage of the study, the objectives, conceptual framework, legal framework, the basic structure of the practice-oriented model of the network educational program, the layout of generalized labor functions of the network teacher were developed. The study was conducted in a large regional colleges-complexes (pilot practice of College in Vladimir region «Gus-Khrustalny technology College» named after of G. F. Chekchlova).

Methodology. Practice-oriented, interdisciplinary research is based on the principles of the scientific school of Russian Academy of education of academicians S. Y. Batyshev, A. M. Novikov, D. A. Novikov, Professor T. Yu.Lomakina on the development of network approach, network theory of formation of professional education.

Results. In accordance with the decree of the President of the Russian Federation from 07.05.2018 No. 204 «On the national goals and strategic objectives development of the Russian Federation for the period up to 2024» and plans implementation of state policy in the sphere of professional education/training number of students according to educational programs of the SVEshould reach 3.46 million people by 2024. The basic structure of the practice-oriented model of the network educational program of the SVE, the layout of the generalized labor functions of the network teacher are offered for critical discussion and approbation in subjects of the Federation. The model is implemented in large regional educational organizations-colleges-complexes.

Conclusion. Design of network educational process, development of modules of network educational programs with participation of various subjects, including pilot practice of activity of network teachers, are in a stage of formation. Scientific and methodological support of this direction will not only increase the number of students in the PEO (Professional Educational Organization), but also to ensure the quality of network vocational education.

Ключевые слова: сетевой модуль, сетевая образовательная программа, сетевой преподаватель, трудовые функции, сетевое образовательное сообщество.

Keywords: network module, network educational program, online teacher, professional functions, network educational community.

Введение

Становление теории сетевого образования требует перехода к сетевым механизмам познания окружающей действительности, приходящим на смену системному подходу к вооружению знаниями на всю жизнь. Необходимо учитывать, что информационные сети перестали быть только техническим средством, но приобрели статус новой культуры, обладающей собственной семиосферой. Представляемые сетью возможности достижения целей и удовлетворения потребностей определяют прикладные ценности как этические нормы профессиональной деятельности, поведения и социального взаимодействия. Виртуальное пространство активно превращается в новую реальность, где уже проектируются сетевые коммуникации между органами государственного управления, субъектами экономической деятельности, домохозяйствами и физическими лицами [2].

Коммуникационные стратегии, используемые в виртуальном взаимодействии студентов, направлены на удовлетворение потребностей, которые не реализуются в необходимой степени в процессе реального общения:

— потребности в интересующей в данный момент информации *(как временного, так и длительного пользования);*

— в профессиональной компетенции *(потребность в компенсации дефицита общения по конкретным профессиональным темам);*

— в повышении своей компетенции в реальной жизнедеятельности, не связанной с профессиональной;

— в компенсации отсутствия тепла и любви;

— в компенсации отсутствия возможностей для творческой деятельности;

— в повышении своего социального статуса, в самопрезентации;

— потребности в более широкой коммуникации;

— потребности в игровой деятельности и др.

Сетевая методология обеспечивает переход в производстве знания: от знания того, что было, к знанию того, чего еще никогда не было. Новая теория позиционирует свой предмет впереди, а не позади себя и обеспечивает системное функционирование теоретической практики [7].

Задача современной системы профессионального образования — объединить эти две реальности, создать условия для максимально эффективного развития человека в ее условиях. Сделать так, чтобы переход из одной реальности в другую был максимально комфортным и для человека, и для общества, которое с ним взаимодействует [3].

Первый этап нашего научного междисциплинарного исследования позволил определить следующий **понятийный аппарат:**

• **сетевая персонализированная образовательная программа СПО** — инструмент горизонтального моделирования междисциплинарного содержания персонализированного профессионального обучения в организациях, включенных в сетевое взаимодействие, на основе *«обучения на успешном опыте»* — от описания результатов на каждом этапе обучения *(опыт, компетенции, ценностные установки)* к способам успешной профессиональной деятельности в условиях развития сетевой *(цифровой)* экономики;

• **сетевая образовательная среда колледжа-ОК** — условие проектирования нового качества педагогической деятельности, протекающей в расширенных пространственно-временных рамках. Педагогический дизайн сетевой образовательной среды должен основываться на следующих научных концептах: *а) управления (в том числе самоуправления, кооперации, самоорганизации) самостоятельной учебно-профессиональной деятельностью для решения профессиональных задач; б) коммуникаций (в том числе сетевых коммуникаций с тьюторами, сетевыми преподавателями, коучами как победителями профессиональных конкурсов и предметных олимпиад, блогерами — лидерами мнений и т.п.) для обмена явными и скрытыми знаниями; в) взаимного обучения: «Когда нужные люди смогут получать нужную информацию и знания в нужное время для выполнения нужных задач» (Б. Гейтс).*

Сетевая образовательная среда не только проектирует разделение педагогического труда на новые специализации, но и дает возможность педагогам выстраивать новые междисциплинарные и межкультурные связи. Такая среда позволяет концентрировать и координировать ресурсы для обеспечения качества профессиональных квалификаций обучающихся [4; 5].

Методология и правовые основания регулирования сетевых форм и сетевых программ обучения

Потенциал Федерального закона «Об образовании в РФ» определил следующие требования при реализации сетевой формы обучения:

— п. 1 ст. 13 «Общие требования к реализации образовательных программ» установил возможность их реализации в сетевых формах;

— ст. 15 «Сетевая форма реализации образовательных программ» определила базовый перечень субъектов-партнеров при разработке и реализации отдельных компонентов *(модулей)* сетевых образовательных программ: *а) научные организации; б) медицинские организации; в) организации культуры; г) физкультурно-спортивные организации; д) иные организации, обладающие ресурсами для обучения, проведения учебной и производственной практик;*

— п. 3 ст. 15 определяет требования к содержанию договора при реализации сетевой образовательной программы *(сетевой формы обучения);*

— п. 4 ст. 17 «Формы получения образования и формы обучения» устанавливает правовую норму сочетания *(комбинирования)* различных форм получения образования и форм обучения;

— п. 11 ст. 76 «Дополнительное профессиональное образование» уточняет специфику реализации дополнительных профессиональных программ в сетевой форме обучения;

— пп. 7, 9 ст. 80 «Организация предоставления образования лицам, осужденным к лишению свободы, к принудительным работам, подозреваемым и обвиняемым, содержащимся под стражей», допускают возможность профессионального обучения рабочих по программам среднего профессионального образования в заочной форме обучения;

— пп. 3, 15 ст. 91 устанавливают необходимость учитывать особенности сетевой формы реализации образовательных программ при лицензировании образовательной деятельности;

— п. 4 ст. 105 «Формы и направления международного сотрудничества в сфере образования» предоставляет право российским образовательным организациям участвовать в сетевой форме реализации образовательных программ с различными иностранными и неправительственными организациями.

Федеральным законом «Об образовании в РФ» (версия 2019 г.) определен следующий правовой статус *образовательных программ:*

— п. 9 ст. 2 — «образовательная программа — комплекс основных характеристик образования *(объем, содержание, планируемые результаты),* организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин *(модулей),* иных компонентов, а также оценочных и методических материалов»;

— п. 10 ст. 2 — «примерная основная образовательная программа — учебно-методическая документация *(примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов),* определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня *и (или)* определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, *включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы»;*

— п. 28 ст. 2 — «адаптированная образовательная программа — образованная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития *и социальную адаптацию указанных лиц».*

Промежуточные результаты междисциплинарного исследования

В последние годы традиционное понимание программы в образовании как документа, фиксирующего учебное содержание в виде набора дидактических единиц, который предстоит усвоить, принципиально изменилось. Достижение качества образовательных программ профессионального образования является одним из ведущих приоритетов образовательной политики РФ [1].

Разработчики программ профессионального обучения, даже тех программ, которые проектируются на основе модульного принципа, наследуют устаревший контентный подход, тогда как работодатель требует от результатов обучения оперативного выполнения видов профессиональной деятельности на реальном производстве. Пока известен один способ правильного построения

образовательных программ — их модульное проектирование в соответствии с результатами обучения, которые требуются рынком труда [10].

Первый этап исследования позволил определить для апробации в крупной образовательной организации СПО макет обобщенных трудовых функций сетевого преподавателя. В макете представлены пять видов профессионально-сетевой деятельности: а*) управление качеством сетевой образовательной программы; б) собственно преподавательская деятельность сетевого преподавателя; в) психолого-педагогическая деятельность в сетевом образовательном процессе; г) технологическая деятельность по освоению, продвижению цифровых (сетевых) технологий для разновозрастных групп граждан. Технические регламенты, по нашему мнению, должны регулировать оснащение учебных кабинетов по естественно-научному циклу, в том числе требования по проведению лабораторных и учебно-практических работ с обучающимися; д) методическая деятельность по преемственности образовательного и сетевого, учебного процессов.*

Квалификация современных преподавателей СПО позволяет им выполнять несколько видов деятельности одновременно *[6].* Однако, как динамично этот процесс будет осуществляться, покажет только практика СПО *(табл. 1).*

Таблица 1

Макет обобщенных трудовых функций сетевого преподавателя в крупной образовательной организации

Вид профессионально-сетевой деятельности	Обобщенные трудовые функции
Управление качеством сетевой образовательной программы, в том числе как модулем сетевой образовательной программы, так и деятельностью команды сетевых специалистов	Организационно-управленческое сопровождение сетевого взаимодействия сетевых специальностей как между собой, так и с обучающимися
Преподавательская деятельность сетевого преподавателя в соответствии с профильными профессиональными функциями: *1) сетевой преподаватель — конструктор модулей сетевой образовательной программы;* *2) сетевой преподаватель — тьютор;* *3) сетевой преподаватель — брейн-тренер;* *4) сетевой преподаватель — консультант сетевого обучения для разновозрастных групп обучаемых;* *5) сетевой преподаватель — преподаватель дистанционного обучения*	Преподавание модулей сетевой образовательной программы соотнесено с требованиями профессиональных стандартов специалистов профессионального образования
Психолого-педагогическая деятельность в сетевом образовательном процессе: *1) сетевой преподаватель — психолог;* *2) сетевой психолог-блогер;* *3) психолог сетевой идентичности.* Регулирование качества коммуникаций, сетевой безопасности личности	Решение профессиональных задач по продвижению социальных и ценностных норм профессиональной деятельности
Технологическая деятельность по освоению, продвижению цифровых *(сетевых)* технологий для разновозрастных групп граждан, в том числе для лиц с ОВЗ, пенсионеров	Цифровые *(сетевые)* компетенции, в том числе адаптация технологии под потребности культуры и рынка труда
Методическая деятельность по преемственности образовательного и сетевого, учебного процессов. Разработка методического обеспечения для оперативного оценивания качества образовательных результатов. Изучение научно-методических публикаций в профильных журналах, членство в профессиональном сообществе	Научно-методическое обеспечение сетевых программ, технологий и инструментов оценивания качества результатов

Практическая значимость нашего исследования связана с возможностью использования в системах среднего профессионального и дополнительного профессионального образования, в том числе профессионального обучения лиц с ОВЗ, пенсионеров, базовой структуры практико-ориентированной модели сетевой образовательной программы. В ней представлен комплекс организационно-педагогических условий: а) концептуальный блок; б) содержательный блок; в) блок организационно-педагогических условий; г) критериально-оценочный блок.

Необходимо подчеркнуть, что базовая структура практико-ориентированной модели сетевой образовательной программы не имеет известных аналогов. Следовательно, сопоставить ее результативность с другими моделями затруднительно. Переход к практике управления сетевыми

образовательными программами предполагает подготовку **команд разнопрофильных специалистов** и введение новой штатной должности — *руководитель сетевой образовательной программы СПО (табл. 2).*

Таблица 2

Базовая структура практико-ориентированной модели сетевой образовательной программы в крупных образовательных организациях

Определение базовых характеристик модели	
1. Концептуальный блок	1.1. **Цель** сетевой образовательной программы — внедрение инструментальных требований по обеспечению качества профессиональных компетенций/квалификаций для всех субъектов сетевого партнерства. 1.2. **Задачи** сетевой образовательной программы *1.2.1. Продвижение этических норм профессиональной деятельности на основе прикладных ценностей.* *1.2.2. Сокращение неконкурентоспособных образовательных программ.* *1.2.3. Развитие потенциала учебно-тренажерного оборудования и освоение его новых технических характеристик.* 1.3. **Предмет** сетевого партнерства — модуль сетевой образовательной программы, в том числе его финансовые параметры. 1.4. **Обоснование сущности** сетевой образовательной программы *1.4.1. Сетевая образовательная программа как полисубъектный механизм сетевого партнерства.* *1.4.2. Сетевая образовательная программа как совокупность преемственных модулей образовательной программы.* *1.4.3. Сетевая образовательная программа как особый комплект документов.* *1.4.4. Сетевая образовательная программа — проект сетевого образовательного процесса и вида профессиональной деятельности команды междисциплинарных специалистов*
2. Содержательный блок	2.1. Модуль *(профессиональный модуль)* сетевой образовательной программы должен представлять опыт решения одной профессиональной задачи. Преемственные модули должны обеспечивать освоение одной компетенции и/или профессиональной квалификации обучающимися. 2.2. **Требования качества** сетевой образовательной программы — соблюдение норм педагогического закона преемственности и последовательности, когда новый опыт профессиональной деятельности должен быть подготовлен предшествующим опытом деятельности обучающихся. Определились следующие инструменты качества сетевой образовательной программы — *персонализация, преемственность, сопряжение, сокращение, интеграция, дифференциация.* 2.3. **Классификация** сетевых образовательных программ на основе логики проектирования содержания модулей *2.3.1. Вертикально ориентированные сетевые образовательные программы на основе внедрения инструментов качества, например: преемственность программы СПО и программ прикладного бакалавриата высшего образования.* *2.3.2. Горизонтально ориентированные сетевые программы отраслевого (внутрикластерного, корпоративного) профессионального обучения, в том числе обучения на рабочем месте, обучения лиц с ОВЗ, обучения пенсионеров и других субъектов.* 2.4. **Документационное обеспечение** результатов сетевой образовательной программы: результаты обучения по каждому модулю подтверждаются квалификационными сертификатами, выданными отраслевыми советами по профессиональным квалификациям
3. Блок организационно-педагогических условий	3.1. **Полисубъектность** сетевой образовательной программы представлена различными сферами профессиональной деятельности, которая востребована на конкретной территории: *научные организации, медицинские, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации.* 3.2. Освоение **новых видов** профессионально-сетевой деятельности различными субъектами, реализующими сетевую образовательную программу: *сетевой преподаватель — конструктор модулей сетевой образовательной программы; сетевой преподаватель — тьютор; сетевой преподаватель — брейн-тренер; сетевой преподаватель — консультант сетевого обучения для разновозрастных групп обучаемых; сетевой преподаватель — преподаватель дистанционного обучения; сетевой преподаватель — психолог; сетевой психолог-блогер; психолог сетевой идентичности и др.*
4. Критериально-оценочный блок	4.1. **Сформированность** у обучающихся компетенций / профессиональных квалификаций и освоение ими этических норм профессиональной деятельности определяются на основе следующих субъектных критериев: *4.1.1. Субъекты обучения соблюдают **сроки решения** профессиональных задач и оперативно корректирует свои планы.* *4.1.2. Субъекты обучения **согласовывают свои действия** с другими субъектами сетевого партнерства, не допуская конфликта интересов.* *4.1.3. Субъекты обучения предлагают креативное **решение профессиональной задачи***

Заключение

Первое. Крупный региональный колледж-ОК уже позиционирует себя как сетевой концентратор, призванный концентрировать и координировать ресурсы межведомственных организаций для обеспечения качества общего и профессионального образования. Такая позиция колледжа особенно актуальна для сельской местности, ибо, например, малокомплектные сельские школы должны становиться филиалами *(структурными подразделениями)* таких региональных колледжей-ОК [8].

Второе. Сетевой подход позволяет *«стирать»* уровни образования на основе развития потенциалов вертикальных, горизонтальных, формальных и неформальных связей между субъектами сетевых партнерств [9].

Третье. Конструкты макета и модели позволили определить как новые функции сетевой педагогической деятельности, так и ключевые характеристики, которые влияют на сроки, качество обучения и статус итогового документа. В *Google* и других крупных *IT-компаниях* уже давно дипломы об образовании не спрашивают, а спрашивают — где работал и что умеешь делать.

Литература

1. Баранова Н. В. Подготовка преподавателей вузов к управлению образовательными программами высшего образования : автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 2016. 24 с.
2. Берулава М. Н., Берулава Г. А. Теория сетевого образования // Наука и профессиональное образование: к 70-летию Российской академии образования / под ред. И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко, С. Н. Чистяковой. М., 2013. С. 160–178.
3. Становление персонифицированного непрерывного профессионального образования: подходы, механизмы, результаты / Т. Ю. Ломакина, А. В. Бычков, М. А. Аксенова, М. В. Никитин // Среднее профессиональное образование. 2019. № 2. С. 5–11.
4. Никитин М. В. Становление сетевого профессионального образования: ресурсы организаций и сообществ. М., 2018. 260 с.
5. Никитин М. В. Сетевые образовательные программы. Механизм формирования их структуры и содержания в межрегиональном РЦ СПО // Качество образования. 2012. № 11. С. 28–31.
6. Никитин М. В. Потенциал комбинированных форм обучения в сетевом колледже – образовательном комплексе // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 4 (28). С. 19–23.
7. Ромм Т. А., Ромм М. В. Сетевые горизонты теории воспитательных систем // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 4 (52). С. 54–66.
8. Смирнов И. П. Сетевая перспектива профессионального образования: взгляд на практикоориенитрованную монографию профессора М. В. Никитина // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 4. С. 55–57.
9. Фильчаков Ю. А. Разработка модели сетевых образовательных отношений в довузовском профессиональном образовании : автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 2007. 24 с.
10. Шмурыгина О. В., Копнов В. А. Применение функционального анализа для разработки образовательной программы профессионального образования в контексте ECVET // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 1. С. 16–24.

References

1. Baranova N. B. Podgotovka prepodavatelej vuzov k upravleniyu obrazovatel'nymi programmami vysshego obrazovaniya [Training of University teachers for the management of educational programs of higher education]. Abstract of Ph. D. thesis. Moscow, 2016, 24 p. (In Russian).
2. Berulava M. N., Berulava G. A. Teoriya setevogo obrazovaniya [Theory of network education]. *Science and professional education: on the 70th anniversary of the Russian Academy of Education.* Eds. I. P. Smirnov, E. V. Tkachenko, S. N. Chistyakova. Moscow, 2013, pp. 160–178. (In Russian).
3. Lomakina, T. Yu., Bychkov A. V., Aksenov M. A., Nikitin M. V. Stanovlenie personificirovannogo nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya: podhody, mekhanizmy, rezul'taty [Formation of Personalized Continuing Vocational Education: Approaches, Mechanisms, Results]. *Secondary Vocational Education,* 2019, no. 2, pp. 5–11. (In Russian).
4. Nikitin M. V. Stanovlenie setevogo professional'nogo obrazovaniya: resursy organizacij i soobshchestv [Formation of network professional education: resources of organizations and communities]. Moscow, 2018, 260 p. (In Russian).
5. Nikitin M. V. Setevye obrazovatel'nye programmy. Mekhanizm formirovaniya ih struktury i soderzhaniya v mezhregional'nom RC SPO [Network educational programs. The mechanism of formation of their structure and content in the interregional RC SPO]. *Quality of education,* 2012, no. 11, pp. 28–31. (In Russian).
6. Nikitin M. V. Potencial kombinirovannyh form obucheniya v setevom kolledzhe – obrazovatel'nom komplekse [The potential for combined forms of study in the network educational complex]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2017, no. 4 (28), pp.19–23. (In Russian).
7. Romm T. A., Romm M. V. Setevye gorizonty teorii vospitatel'nyh sistem [Network horizons o the upbringing systems theory]. *Domestic and Foreign Pedagogy,* 2018, vol. 1, no. 4 (52), pp. 54 – 66. (In Russian).
8. Smirnov I. P. Setevaya perspektiva professional'nogo obrazovaniya: vzglyad na praktikoorienitrovannuyu monografiyu professora M. V. Nikitina [Network perspective of professional education: a look at the practice-oriented monograph of professor M. V. Nikitin]. *Vocational Education and the Labor Market,* 2018, no. 4, pp. 55–57. (In Russian).
9. Filchakov Y. A. Razrabotka modeli setevyh obrazovatel'nyh otnoshenij v dovuzovskom professional'nom obrazovanii [Development of a model network of educational relations in pre-University vocational education]. Abstract of Ph. D. thesis. Moscow, 2007, 24 p. (In Russian).
10. Shmurygina O. V., Kopnov V. A. Primenenie funkcional'nogo analiza dlya razrabotki obrazovatel'noj programmy professional'nogo obrazovaniya v kontekste ECVET [Functional analysis in development of vocational study programme in the context of ECVET]. *Vocational Education and the Labor Market,* 2019, no. 1, pp. 16–24. (In Russian).

УДК/UDC 377.5

О. Г. Пахневская, М. К. Романченко, Л. В. Шалбаева

O. Pakhnevskaya, M. Romanchenko, L. Shalbaeva

ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: ПРАКТИКА, ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

EMPLOYMENT OF GRADUATES OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS: PRACTICE, PROBLEMS AND SOLUTIONS

Введение. В статье рассматриваются причины и факторы, влияющие на трудоустройство выпускников учреждений среднего профессионального образования, освещается ситуация кадровой обеспеченности предприятий региона, анализируется совместная деятельность образовательных учреждений и предприятий в решении проблемных вопросов, связанных с обеспечением предприятий востребованными специалистами. Определяются и оцениваются перспективные направления деятельности работодателей и образовательных учреждений по содействию трудоустройству молодых специалистов. Анализируется потенциальная возможность повышения эффективности трудоустройства студентов профессиональных образовательных организаций как приоритетной задачи современного общества.

Методология. Исследование проводится на основе практической методологии, ориентируется на решение практических проблем и вопросов трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций в целях обеспечения местами трудоустройства выпускников системы среднего профессионального образования.

Результаты. Опыт трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций Сибирского региона способствует созданию ситуации успеха у молодых специалистов, позволяет мотивировать молодых людей посредством морального и материального поощрения.

Заключение. Авторами отмечается важность ресурсов, оказывающих влияние на общественное развитие. Исследование объясняет особенности работы с молодыми людьми, сообщество которых способно развивать страну в социально-экономическом, культурном и духовно-нравственном направлениях. Авторы заостряют внимание на критериях, определяющих перспективные направления деятельности работодателей и образовательных учреждений по содействию трудоустройству молодых специалистов. Работа представляет собой анализ потенциальных возможностей, влияющих на повышение эффективности трудоустройства студентов профессиональных образовательных организаций как приоритетной задачи современного общества.

Introduction. The article deals with the causes and factors affecting the employment of graduates of secondary vocational education, highlights the situation of staffing enterprises in the region, analyzes the joint activities of educational institutions and enterprises in solving problems related to the provision of enterprises with specialists in demand. Prospective areas of activity of employers and educational institutions to promote the employment of young professionals are identified and evaluated. The potential possibility of increasing the efficiency of employment of students of professional educational organizations as a priority task of modern society is analyzed.

Methodology. The research is conducted on the basis of practical methodology, focuses on solving practical problems and issues of employment of graduates of professional educational organizations in order to provide employment opportunities for graduates of system of secondary vocational education.

Results. The experience of employment of graduates of professional educational institutions of the Siberian region contributes to the creation of a situation of success among young professionals, allows to motivate young people through moral and material incentives.

Conclusion. The authors note the importance of resources that have an impact on social development. The study explains the features of working with young people, whose community is able to develop the country in the socio-economic, cultural, spiritual and moral directions. The authors focus on the criteria that determine the promising activities of employers and educational institutions to promote the employment of young professionals. The work is an analysis of the potential opportunities that affect the efficiency of employment of students of professional educational organizations as a priority task of modern society.

Ключевые слова: трудоустройство молодых специалистов, качество образования, профессиональные качества, кадровая обеспеченность, требования работодателей.

Keywords: employment of young specialists, quality of education, professional qualities, staff prosperity, requirements of employers.

Введение

В современных условиях при возрастании социальной напряженности в обществе проблема кадровой обеспеченности предприятий и трудоустройства выпускников вызывает общее беспокойство. Значимость решения проблемных вопросов, связанных с обеспечением предприятий востребованными специалистами, определена уже на государственном уровне. В поиске решений данной проблемы органы власти ответственность перекладывают на учреждения, осуществляющие пополнение рынка труда новыми специалистами, и обвиняют образовательные организации в неправильном выборе образовательных программ. Это приводит к повышению требований, предъявляемых к деятельности профессиональных образовательных организаций, ужесточению контролирующих действий, отслеживающих ход, качество и результаты, достигнутые образовательным учреждением в образовательном процессе.

Методология

Проблемы кадровой обеспеченности современного производственного предприятия и трудоустройства выпускников профессиональных образовательных учреждений характерны для современного мирового сообщества. Существует множество факторов, влияющих на рост данных проблем. Так, например, консалтинговая компания [2] по результатам проведенного опроса представила общественности данные о существовании значительного несоответствия программ профессионального образования и требований работодателей к профессиональным навыкам, необходимым выпускнику при трудоустройстве. Анализ результатов исследования доказывает глобальность выявленной проблемы. Так, в мировой практике более 46% работодателей западноевропейских стран в качестве основной причины, позволяющей отказать выпускнику в трудоустройстве, называют отсутствие профессиональных навыков. Исследования показывают, что мнение о качественной подготовке выпускника к профессиональной деятельности поддерживают менее 40% работодателей.

Новосибирский областной многофункциональный центр прикладных квалификаций за 2018–2019 гг. провел исследования, в которых приняли участие более 120 предприятий Сибирского региона по различным направлениям экономической деятельности. Данные опроса позволяют прийти к определенному выводу: требование работодателя к молодому специалисту, окончившему среднее профессиональное образовательное учреждение, сводится к конкретному перечню [8]. Выпускник должен обладать хорошими знаниями в профессиональном плане по полученной специальности или профессии, личностным потенциалом, опытом работы по данному направлению; должен быть готов к перепрофилированию и переквалификации и работе без предъявления требований к уровню заработной платы. Другое исследование за тот же период [4] показало, что мнение работодателя о молодом специалисте сводится к основным желаемым качествам: ответственности, инициативности, активности, целеустремленности, работоспособности, трудолюбию, стремлению к постоянному развитию в профессиональном плане, клиентоориентированности, обучаемости и лояльности. К основным нежелательным качествам работодатель относит: проявления повышенной агрессивности и конфликтности, пассивности, лени, вредных привычек, чрезмерной амбициозности и безынициативности.

Данные других исследований [3] свидетельствуют, что работодатель сегодня принимает выпускника профессиональной образовательной организации, обладающего опытом работы,

существенно охотнее, чем три-четыре года назад. Результат мониторинга 2018 г. показал, что менеджеры по персоналу, специалисты по кадровой работе предприятий (более 900 организаций, занятых в российском производстве) в 73% случаев трудоустройства подтверждают информацию о приеме на работу выпускников учреждений СПО, не имеющих трудового стажа. Сравнительный анализ показывает, что в 2015 г. аналогичным ответом отличались лишь 67% опрашиваемых специалистов. Кроме того, выявлено, что предприятия, имеющие большой штат работников, охотнее принимают молодых специалистов, не обладающих опытом работы: 79% предприятий, штат которых составляет более 1000 работников, пополняют свои ряды выпускниками, не имеющими опыта работы; и менее 60% малых предприятий (при численности до 50 сотрудников) подтверждают факт приема таких выпускников на работу.

Необходимо указать и новые тенденции. Государство обеспокоено существующими проблемами. Так, с 2009 г. в 32 регионах Российской Федерации внедряются региональные программы, направленные на решение проблем, возникающих при трудоустройстве молодых специалистов, окончивших профессиональные образовательные организации.

Тем не менее, мониторинг состояния среднего профессионального образования Новосибирской области обозначил проблемы, возникающие у выпускников учреждений среднего профессионального образования при трудоустройстве [7]:

— низкий уровень заработной платы, отсутствие стажа работы, неудобный график работы;

— отсутствие возможностей и нежелание работодателей решать социальные нужды выпускников, прежде всего обеспечить возможность приобретения жилья;

— завышенные требования работодателей к молодым специалистам;

— изменения в пенсионной реформе России.

Период прохождения студентами производственной практики также отличается рядом аналогичных проблем:

— отсутствие мотивации наставников на производстве, назначенных приказом по организации ответственными за обучение студентов-практикантов;

— студенты на производственной практике вместо получения профессиональных навыков часто выполняют работу, не соответствующую осваиваемой профессии.

Анализ выявленных проблем позволяет поставить перед обществом задачу: создать в Новосибирской области конкурентоспособную систему среднего профессионального образования, обеспечивающую подготовку квалифицированных специалистов и рабочих кадров в соответствии с современными стандартами и передовыми технологиями [6]. В настоящее время Отраслевой проектный комитет по направлению «Образование» стратегического развития Новосибирской области рассматривает целый ряд приоритетных проектов:

— «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий» («Рабочие кадры для передовых технологий»);

— «Вузы как центры пространства создания инноваций»;

— «Развитие экспортного потенциала российской системы образования»;

— «Доступное дополнительное образование для детей в Новосибирской области»;

— «Современная цифровая образовательная среда»;

— «Создание современной образовательной среды для школьников».

Результаты

В настоящее время численность населения Новосибирской области составляет 2 784 202 человека, 79% из них городские жители.

Кадровая потребность в специалистах для организаций Новосибирской области, участвовавших в мониторинге, в 2019–2025 гг. составит 118 161 человек, из которых 89 821 специалист, получивший среднее профессиональное образование, 22 736 специалистов — высшее образование. Общая картина кадрового голода организаций представлена на рисунке 1.

Данный мониторинг подтверждает тенденцию роста сложного интеллектуального труда, требующего высшего и среднего профессионального образования, и позволяет спрогнозировать кадровую потребность Новосибирской области. Ориентировочно в 2019–2025 гг. региону потребуется 172 200 новых специалистов, в том числе более 135 тыс. специалистов (78,7%) со средним профессиональным образованием и 36 700 с высшим образованием (21,3%) (рис. 2).

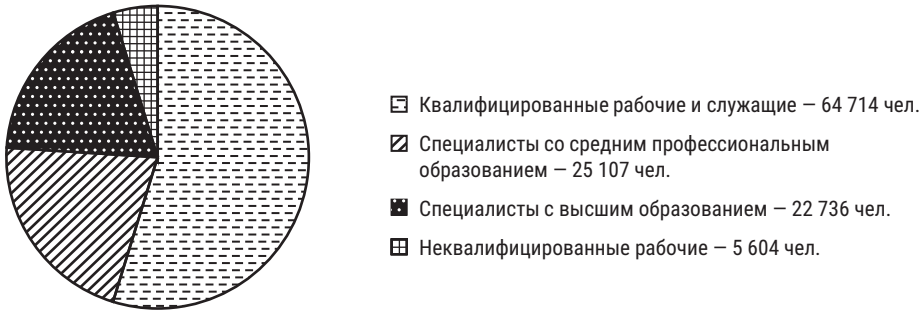

Рис. 1. Перспективная кадровая потребность в специалистах на 2019–2025 гг.

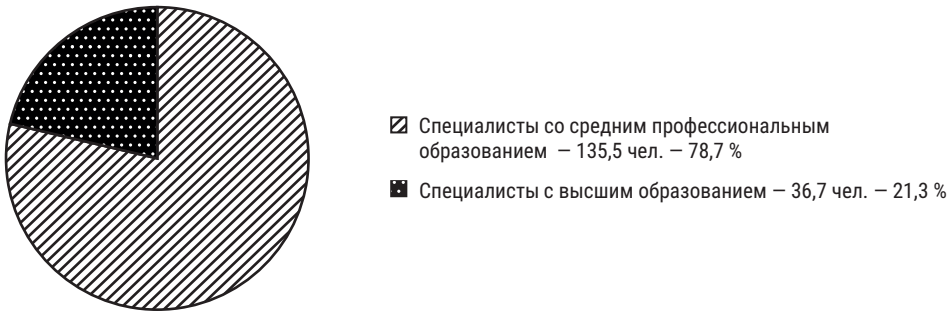

Рис. 2. Прогноз кадровой потребности Новосибирской области на 2019–2025 гг.

При этом наибольшую потребность в специалистах испытывают предприятия обрабатывающего производства — 19,6 %, занимающиеся транспортировкой и хранением — 15,3 % специалистов, 13,2 % — востребованы образовательными учреждениями региона, 12,9 % — учреждениями здравоохранения и сферы социальных услуг Новосибирской области, а также предприятия сельского хозяйства, лесные хозяйства, предприятия рыбоводства и рыболовства, оптовая и розничная торговля, предприятия гостиничного сервиса и общественного питания. Анализ потребности в специалистах по видам экономической деятельности позволил выявить четкую структуру кадровой потребности в регионе (рис. 3).

Среди наиболее востребованных в области стали рабочие, служащие со средним профессиональным образованием, такие как: слесарь (слесарь по ремонту электрооборудования, подвижного состава, сельскохозяйственных машин, автомобилей, ремонтник механосборочных работ), — более 6 300 специалистов; медицинская сестра — 5 483; водитель (автомобиля, автобуса, трамвая, троллейбуса, погрузчика) — более 3 520 вакансий; оператор (электронно-вычис-

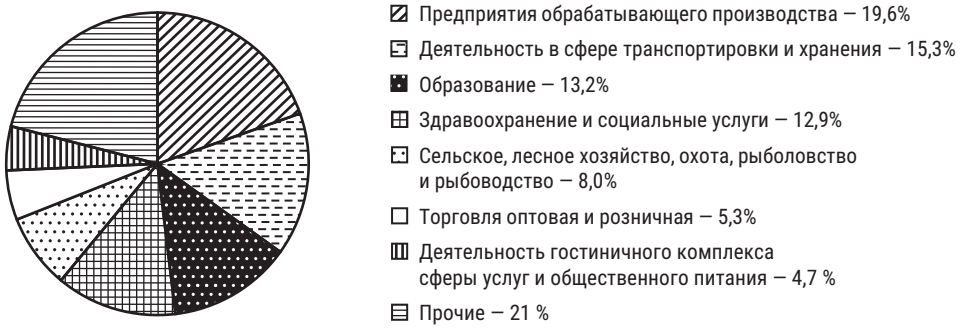

Рис. 3. Структура кадровой потребности Новосибирской области по видам экономической деятельности на 2019–2025 гг.

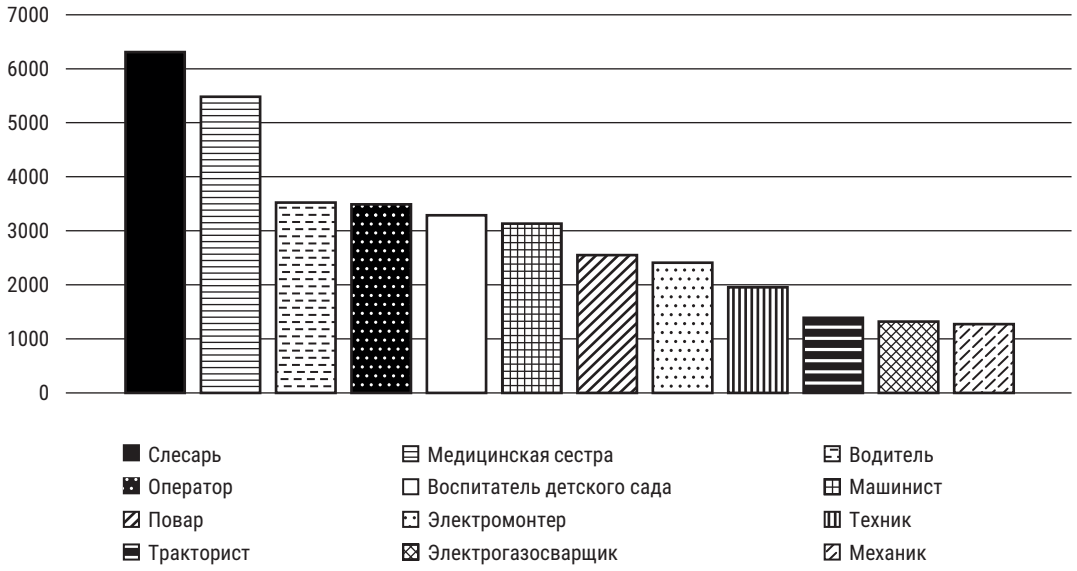

Рис. 4. Востребованность рабочих со средним профессиональным образованием в Новосибирской области

лительных машин, машинного доения, автоматических линий, станков и установок, станков с программным управлением, швейного оборудования) (рис. 4).

В настоящее время в систему среднего профессионального образования Новосибирской области входит 58 профессиональных образовательных организаций. Численность обучающихся в 2018/19 уч.г. составила более 32 тыс. человек. Структура организаций подведомственных министерству образования региона представлена на рисунке 5. Основная роль принадлежит колледжам, специализированным по отраслям экономики (профессиональные образовательные организации — 29, или 50%). Успешно реализуют программы обучения 6 центров профессионального обучения (10,3%), 6 межрайонных аграрных лицеев (10,3%), 3 лицея отраслевой подготовки рабочих кадров (5,17%), 7 политехнических и аграрных колледжей (12,06%), расположенных в районах области, 6 педагогических колледжей и 1 педагогический техникум (12,06%). Профессиональные образовательные учреждения Новосибирской области реализуют 180 программ по обучению профессиям и специальностям среднего профессионального образования.

Анализ трудоустройства выпускников профессиональных образовательных учреждений, проведенный по состоянию на 1 января 2019 г., охватил 5746 выпускников 2018 г. из 49 профес-

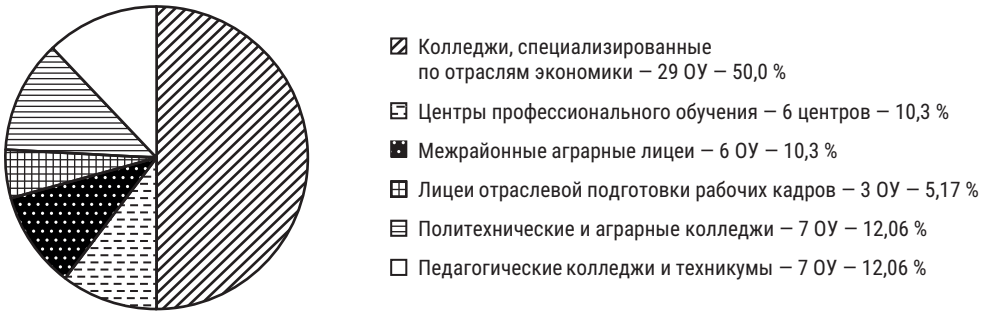

Рис. 5. Структура организаций, подведомственных министерству образования Новосибирской области

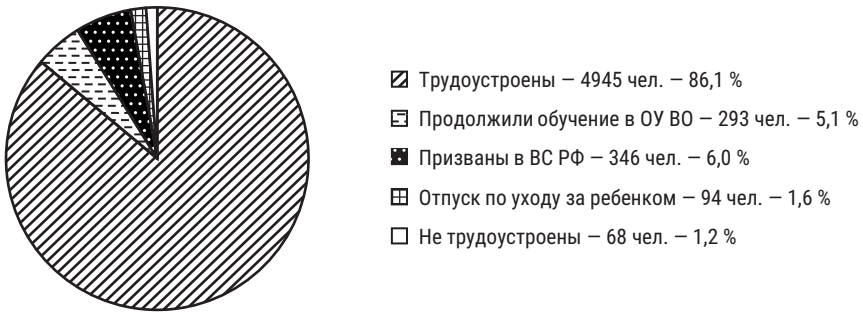

Рис. 6. Доля трудоустроенных выпускников системы СПО в 2018 г.

сиональных образовательных учреждений сферы промышленности, сельского хозяйства, транспорта, строительства и услуг.

Трудоустроились 4945 человек (86,1 % от общего числа опрошенных), в том числе 4777 (83,1 %) — по полученной профессии (специальности); продолжили обучение — 293 человека (5,1 %); призваны в Вооруженные силы Российской Федерации — 346 (6 %); находятся в отпуске по уходу за ребенком — 94 (1,6 %); не трудоустроены — 68 человек (1,2 %). Соотношение трудоустроенных выпускников наглядно представлено на рисунке 6.

География трудоустройства, составленная в процессе мониторинга выпускников, представляет собой следующее соотношение (рис. 7).

При этом первостепенное значение имеет решение основных задач по обеспечению гарантированной занятости и трудоустройства выпускников:

— обеспечение трудоустройства выпускников по полученной профессии (специальности), снижение непрофильного трудоустройства;

— формирование оптимального объема и структуры контрольных цифр приема на обучение по программам среднего профессионального образования;

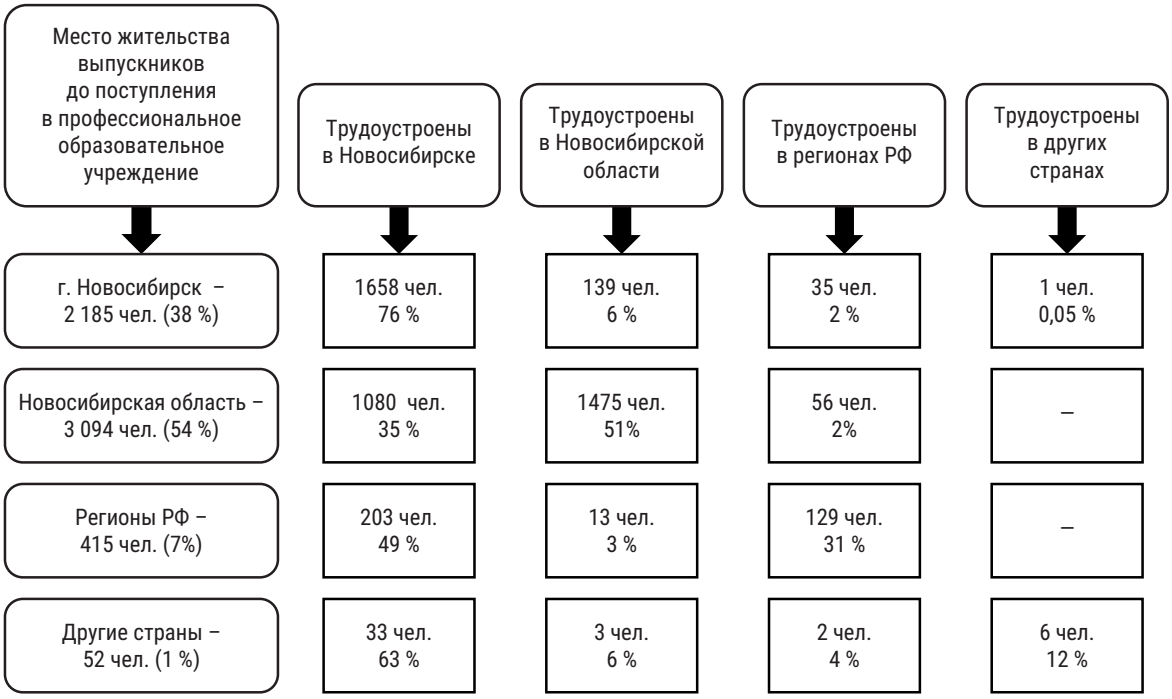

Рис. 7. Трудоустройство выпускников по географическому принципу

— совершенствование взаимодействия профессиональных образовательных организаций с предприятиями — социальными партнерами, включая гарантированное трудоустройство выпускников по месту прохождения производственной практики;

— дальнейшее развитие олимпиадного движения, активная профориентационная работа, повышение престижа рабочих профессий;

— модернизация учебно-производственной базы профессиональных образовательных организаций.

Каким же должен быть механизм содействия трудоустройству выпускников?! Анализ анкет, заполненных руководителями кадровых служб предприятий региона, полученных в ходе исследования, позволяет выстроить следующий порядок действий:

— организация работы постоянно действующих служб содействия трудоустройству выпускников. Индивидуальный подход при оказании содействия трудоустройству;

— ежегодное распределение выпускников комиссиями по содействию трудоустройству выпускников;

— формирование и размещение в сети Интернет базы данных выпускников образовательных учреждений;

— подготовка студентов выпускных курсов к планированию собственной профессиональной карьеры;

— проведение системного мониторинга о ходе трудоустройства выпускников очной формы обучения.

В настоящее время в Новосибирской области создается инновационная инфраструктура подготовки кадров:

— открыта одна инновационная сетевая площадка в области подготовки специалистов по направлению «Промышленные и инженерные технологии» на базе Новосибирского технологического колледжа им. А.И. Покрышкина;

— создано 20 высокотехнологичных отраслевых ресурсных центров на базе учреждений среднего профессионального образования региона;

— образовано 9 многофункциональных центров прикладных квалификаций;

— запущено 7 специализированных центров компетенций;

— организовано 20 центров для демонстрационного экзамена по 30 компетенциям «Ворлдскиллс».

Проведенная работа позволяет утверждать, что в Новосибирской области создана конкурентоспособная система среднего профессионального образования, обеспечивающая подготовку высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров в соответствии с современными стандартами и передовыми технологиями.

Анализ деятельности образовательных учреждений региона показывает, что для проекта «Рабочие кадры для передовых технологий» количество профессий и специальностей, по которым осуществляется подготовка в соответствии с новыми Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) среднего профессионального образования (СПО) по наиболее востребованным, новым и перспективным профессиям и специальностям, увеличилось до 27 (при плане на 2018 г. — 12), что составило 225%. Количество профессиональных образовательных организаций, осуществляющих подготовку по новым ФГОС СПО по наиболее востребованным, новым и перспективным профессиям и специальностям, увеличилось до 28 профессиональных образовательных учреждений (ПОУ) (при плане в 2018 г. — 18). Темпы роста составили более 155%. Число педагогических работников ПОУ, реализующих программы СПО, прошедших подготовку в качестве экспертов демонстрационного экзамена и чемпионата «Молодые профессионалы», выросло до 341 (при плане 160 человек).

К сожалению, недостаточно внимания уделяется дополнительному профессиональному образованию и профессиональной подготовке взрослого населения региона.

Так, например, доля занятого населения в возрасте от 25 до 65 лет, прошедшего в 2017 г. повышение квалификации и (или) профессиональную подготовку, в общей численности занятых в области экономики данной возрастной группы в области составила 13,4%. Это позволило региону занять лишь десятую строчку в общем списке Сибирского федерального округа (рис. 8).

Так, прием на обучение за счет бюджетных ассигнований областного бюджета Новосибирской области в течение трех лет держится практически на одном уровне (рис. 9) и составил в 2016 г. — 765 человек, 2017 г. — 840, 2018 г. (за 8 месяцев) — 719 человек.

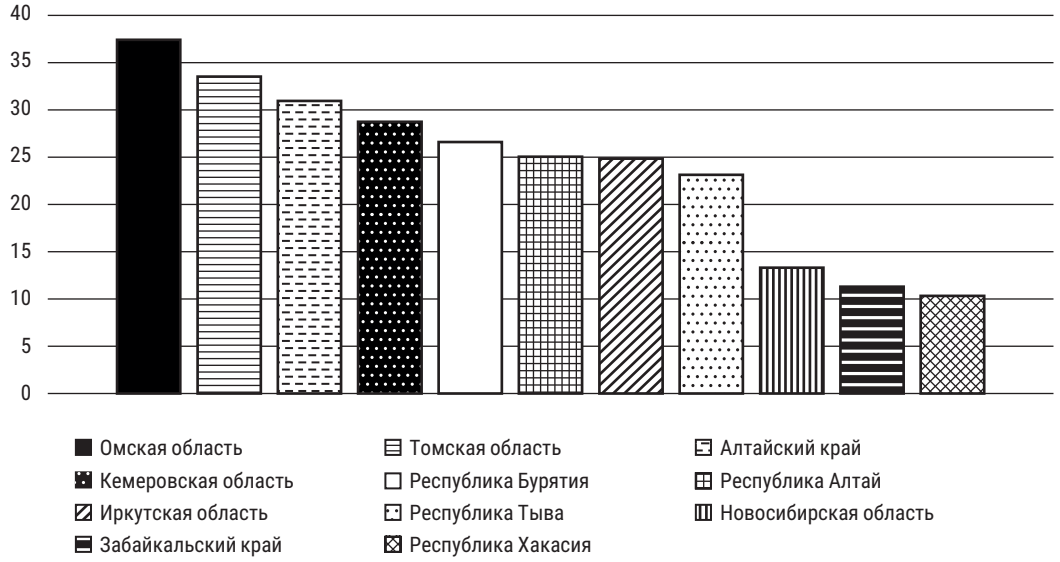

Рис. 8. Доли занятого населения в возрасте от 25 до 65 лет, прошедшего повышение квалификации или профессиональную подготовку, в общей численности занятых в области экономики

План приема на обучение за счет средств физических или юридических лиц составил в 2016–2018 гг. (рис. 10) не менее 22 тыс. человек ежегодно. Фактически в это время план набора на обучение за счет физических и юридических лиц не выполнялся на 100%.

Наилучших успехов по плановым показателям приема на обучение по программам профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации за счет средств физических или юридических лиц добился Колыванский аграрный колледж — более 102%. За 8 месяцев 2018 г. выполнили план на уровне от 75 до 99% семь профессиональных образовательных учреждений (рис. 11).

В том числе, в числе обучающихся профессионального обучения, прошедших подготовку, переподготовку и курсы повышения квалификации, были и направленные на обучение центрами занятости населения Новосибирской области (рис. 12).

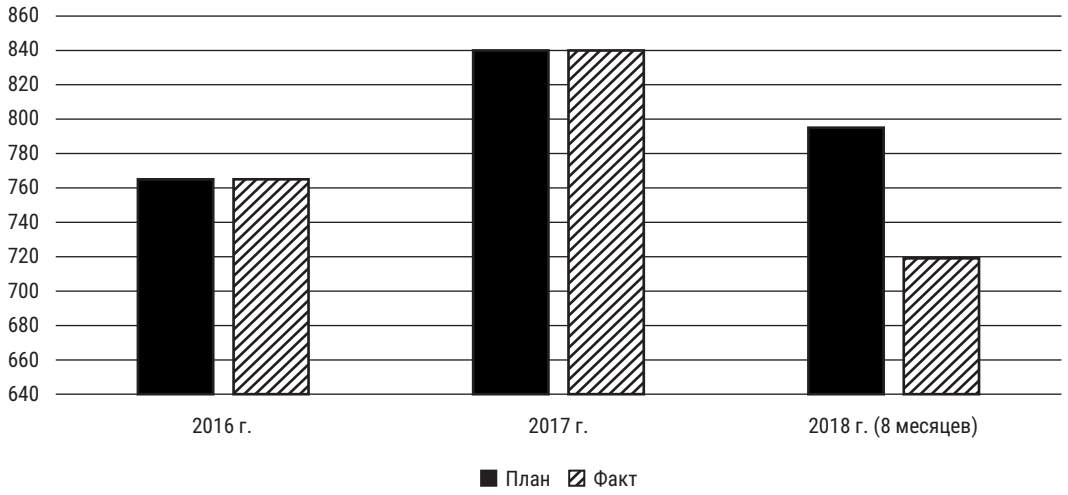

Рис. 9. Прием на обучение за счет бюджетных ассигнований областного бюджета Новосибирской области

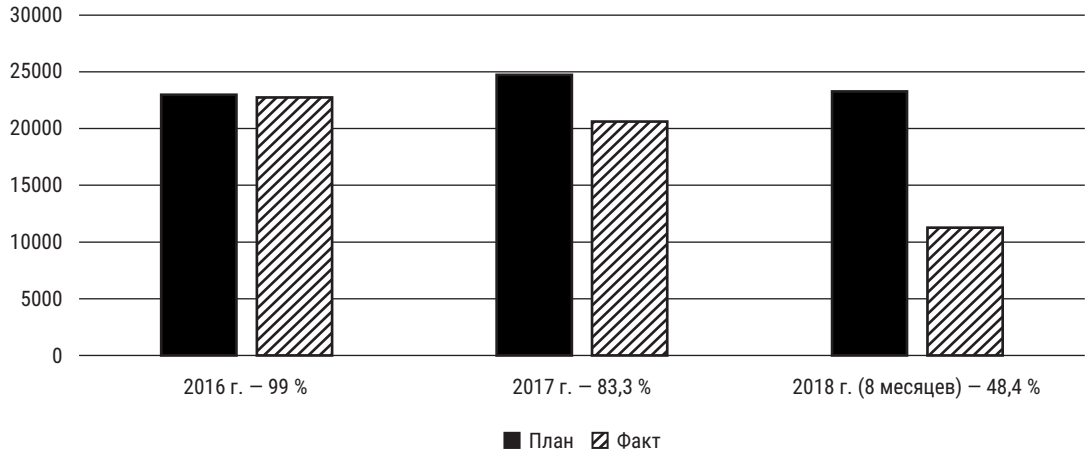

Рис. 10. Прием на обучение за счет средств физических или юридических лиц

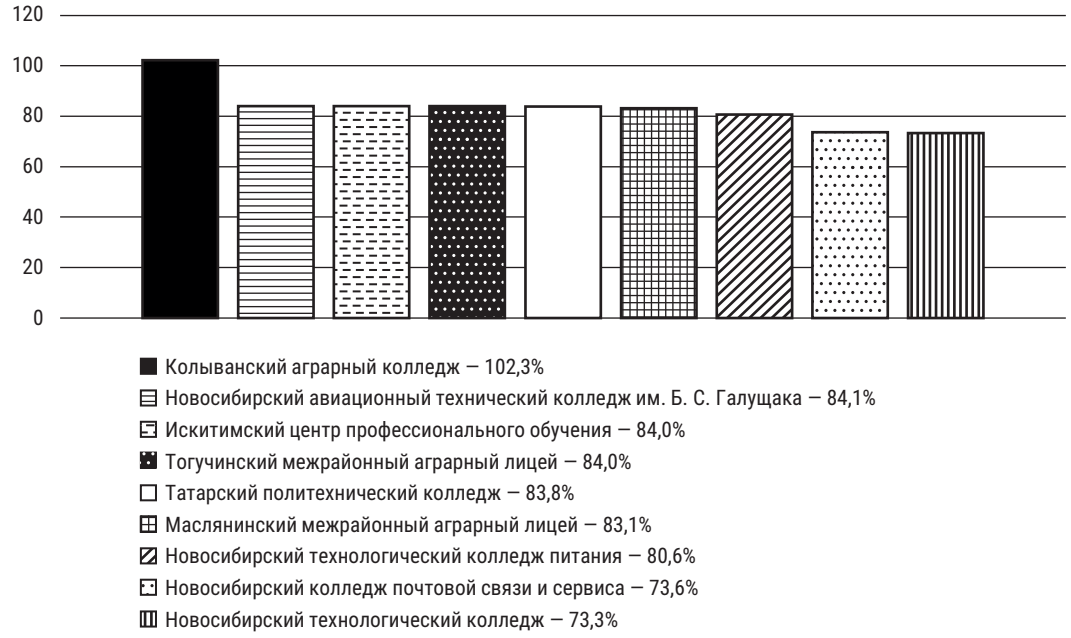

Рис. 11. Уровень выполнения плана приема на обучение профессиональными образовательными учреждениями

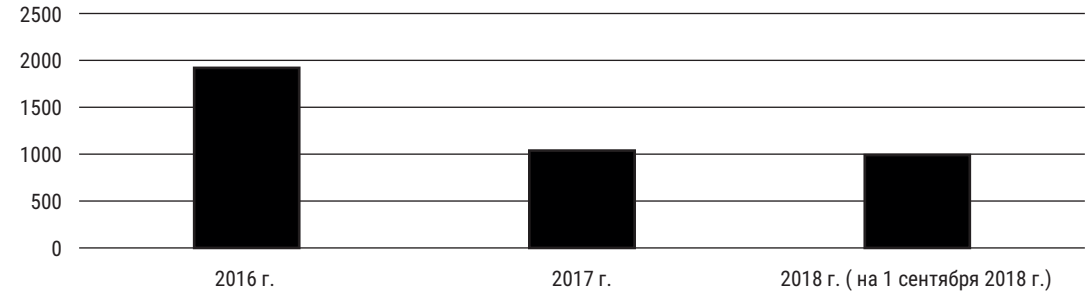

Рис. 12. Численность обучающихся по программам профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации в ПОУ, подведомственных министерству образования Новосибирской области

Заключение

Результаты проведенных исследований позволяют сделать вывод, что к решению проблемы трудоустройства выпускников профессиональных образовательных учреждений необходимо подходить всесторонне.

Во-первых, необходима разработка комплекса мероприятий профориентационного направления, нацеленного на подготовку будущего специалиста к правильному выбору профессии. На данном этапе индивидуальной профессиональной траектории молодого человека должны соблюдаться следующие условия:

— адекватный образ будущей специальности или профессии в профессиональном сообществе;

— желание молодого человека, поступающего в профессиональное образовательное учреждение, в течение длительного периода трудиться в выбранном профессиональном направлении;

— обладание молодым человеком качествами, необходимыми для выбранного профессионального направления и влияющими на эффективное выполнение трудовых обязанностей;

— соответствующие личностные характеристики, состояние здоровья, необходимый уровень образования;

— востребованность специалистов данного профиля в регионе;

— экономическая возможность, обеспечивающая приобретение профессионального образования необходимого уровня.

Во-вторых, требуется разработка оптимального комплекса мероприятий, направленного на совершенствование существующей системы профессионального образования, обеспечивающего внедрение единых образовательных стандартов, соответствующих уровню требований производства, в программу подготовки молодого специалиста каждым профессиональным образовательным учреждением без исключения.

При указанном всестороннем подходе неправильный выбор будущей профессиональной траектории молодого человека окажется минимизированным. Это позволит профессиональным образовательным учреждениям и предприятиям добиться:

— успешного трудоустройства выпускников, получивших специальность или профессию;

— кадровой обеспеченности предприятия.

Литература

1. Баев С. Б., Романченко М. К. Перспектива развития взаимодействия учреждений профессионального образования с профессиональным сообществом // Синтез науки и общества в решении глобальных проблем современности : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. Уфа, 2017. Ч. 1. С. 97–99.
2. Берзин Д. Увеличивающийся разрыв между тем, что нужно бизнесу, и тем, что дает образование [Электронный ресурс] / пер. Я. Аржановой. URL: http://hrm.ru/uvelichivajushhijjsja-razryv-mezhdu-tem-chto-nuzhno-biznesu-i-tem-chto-daet-obrazovanie (дата обращения: 04.06.2019).
3. Выпускникам вузов, не имеющим трудового опыта стало легче найти работу [Электронный ресурс]. URL: http://www.superjob.ru/research/articles/111261/vypusknikam-vuzov-ne-imeyuschim-trudovogo-opyta-stalo-legche-najti-rabotu/ (дата обращения: 09.06.2019).
4. Пахневская О. Г., Романченко М. К., Шалбаева Л. В. Потенциальные возможности подготовки кадров в профессиональных образовательных организациях в соответствии с требованиями международных стандартов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4 (32). С. 187–197.
5. Романченко М. К. Социальное партнерство, как фактор мотивации профессиональной подготовки квалифицированных кадров // Непрерывное образование молодежи и рынок труда: отечественный и зарубежный опыт : сб. материалов II междунар. науч.-практ. конф. Благовещенск, 2017. С. 65–71.
6. Романченко М. К. Формирование профессионального образования в России и за рубежом // Сибирский учитель. 2016. № 6 (109). С. 70–73.
7. Романченко М. К. Аспекты развития профессионального образования // Образование: теория, методология, опыт. Чебоксары, 2019. С. 74–87.
8. Романченко М. К. Профессиональное образование в России и за рубежом. Новосибирск, 2019. 85 с.

References

1. Baev S. B., Romanchenko M. K. Perspektiva razvitiya vzaimodeystviya uchrezhdeniy professional'nogo obrazovaniya s professional'nym soobshchestvom [The prospect of the development of interaction between vocational education institutions and the professional community]. *Collection of articles of the international scientific-practical conference "Synthesis of science and society in solving global global problems"*. Ufa, 2017, part 1, pp. 97–99. (In Russian).
2. Berzin D. Uvelichivayushchiysya razryv mezhdu tem, chto nuzhno biznesu, i tem, chto dayet obrazovaniye [The widening gap between what business needs and what education provides]. Translator Y. Arzhanova. Available at: http://hrm.ru/uvelichivajushhijjsja-razryv-mezhdu-tem-chto-nuzhno-biznesu-i-tem-chto-daet-obrazovanie (accessed 04.06.2019). (In Russian).

3. Vypusknikam vuzov, ne imeyushchim trudovogo opyta stalo legche nayti rabotu [Graduates with no work experience find it easier to find work]. Available at: http://www.superjob.ru/research/articles/111261/vypusknikam-vuzov-ne-imeyuschim-trudovogo-opyta-stalo-legche-najti-rabotu/ (accessed 09.06.2019). (In Russian).
4. Pakhnevskaya O. G., Romanchenko M. K., Shalbaeva L. V. Potentsial'nyye vozmozhnosti podgotovki kadrov v professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh, v sootvetstvii s trebovaniyami mezhdunarodnykh standartov [The improvement of quality of preparation of students of secondary professional education in accordance with international standards]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2018, no. 4 (32), pp. 187–197. (In Russian).
5. Romanchenko M. K. Sotsial'noye partnerstvo, kak faktor motivatsii professional'noy podgotovki kvalifitsirovannykh kadrov [Social partnership as a factor in motivating the training of qualified personnel]. *Collection of materials of the II international scientific-practical conference "Continuing education of youth and the labor market: domestic and foreign experience"*. Blagoveshchensk, 2017, pp. 65–71. (In Russian).
6. Romanchenko M. K. Formirovanie professional'nogo obrazovaniya v Rossii i za rubezhom [The vocational education in Russia and abroad]. *Siberian Teacher,* 2016, no. 6 (109), pp. 70–73. (In Russian).
7. Romanchenko M. K. Aspekty razvitiya professional'nogo obrazovaniya [Aspects of the development of vocational education]. *Education: theory, methodology, experience.* Cheboksary, 2019, pp. 74–87. (In Russian).
8. Romanchenko M. K. Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom [Professional education in Russia and abroad]. Novosibirsk, 2019, 85 p. (In Russian).

УДК/UDC 378

А. М. Фомина

A. Fomina

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МВД РОССИИ

THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKER OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION OF THE MINISTRY OF INTERIOR OF THE RUSSIAN FEDERATION

Введение. В статье представлено исследование по моделированию процесса формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России. Целью статьи является научное обоснование и конструирование модели формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника системы высшего образования МВД России.

Методологию исследования составили общенаучные принципы (детерминизма, развития и взаимодействия); методологические подходы — личностно-деятельностный (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, А. М. Столяренко и др.) и компетентностный (И. А. Зимняя, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской и др.), совокупность которых позволяет наиболее адекватно осуществить анализ предмета исследования и обосновать теоретическую модель, а также предложить критерии определения уровня сформированности профессиональной компетентности научно-педагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России с учетом современных требований.

Результатом исследования является теоретически обоснованная и апробированная педагогическая модель по формированию профессиональной компетентности научно-педагогического работника вуза МВД России.

Заключение. Сконструирована модель формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника системы МВД России, предложены практические рекомендации по ее использованию в образовательном процессе учебной системы МВД России.

Introduction. The article presents a study on modeling the process of formation of professional competence of scientific and pedagogical staff of the educational organization of higher education of the Ministry of Interior of Russia.The purpose of the article is the scientific substantiation and design

of the model of formation of professional competence of the scientific and pedagogical worker of the system of higher education of the Ministry of Interior of Russia.

Methodology. The research methodology was based on general scientific principles (determinism, development and interaction); methodological approaches — personal-pragmatist (N.V. Kuzmina, V.A. Slastenin, A.M. Stolyarenko, etc.) and competency-based approach (I.A. Zimnyaya, A.P. Tryapitsyna, A.B. Khutorskoi, etc.). The combination of these principles allows to carry out the most adequate analysis of the subject of research and justify the theoretical model, as well as to propose criteria for determining the level of professional competence of academics of the educational organization of higher education of the Ministry of Interior of Russia, taking into account modern requirements.

Results. The result of the research is a theoretically grounded and tested pedagogical model for the formation of professional competence of academics of the Ministry of Interior of Russia.

Conclusions. The model of formation of professional competence of the scientific and pedagogical worker of the system of the Ministry of Interior of Russia is constructed, practical recommendations on its use in educational process of educational system of the Ministry of Interior of Russia are offered.

Ключевые слова: научно-педагогический работник, образовательная организация МВД России, профессиональная компетентность.

Keywords: academic, educational organization of the Ministry of Interior of Russia, professional competence.

Введение

В современной России, характеризующейся реформированием основных сфер деятельности общества, в том числе системы образования и полиции, возникли новые требования к уровню профессиональной подготовки сотрудников МВД вообще и к уровню профессионализма научно-педагогических работников образовательных организаций МВД России в частности. Для нашей страны, ставшей в 2003 г. участницей Болонского процесса, актуальность проблемы формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника обусловлена необходимостью «формирования общеевропейской квалификационной рамки для системы высшего образования стран-участниц Болонского процесса; формирования квалификационной рамки для образования в течение всей жизни как метарамки, обеспечивающей возможность коммуникации и сопоставления между национальными квалификационными требованиями стран ЕС; выработки рекомендаций относительно того, каким образом реформа национальной квалификационной системы может содействовать развитию образования в течение всей жизни» [2]. Значительная роль в этом процессе в системе МВД России отводится адъюнктурам, занимающимся подготовкой научных и научно-педагогических кадров в организациях высшего образования МВД России.

Анализ научных исследований по проблемам формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России позволяет сделать вывод о том, что в работах ведущих ведомственных педагогов А.М. Столяренко, И.В. Горлинского, А.Д. Лазукина и других ученых рассматривается профессиональная подготовка руководителей ОВД и преподавателей ведомственной высшей школы с точки зрения личностно-деятельностного и системного подходов. Актуальность и недостаточная разработанность проблемы с позиции компетентностного подхода, ее теоретическое и практическое значение для современного высшего образования системы МВД России обусловливают необходимость формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника организации высшего образования МВД России. Цель данной работы — моделирование процесса формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника системы МВД России с учетом современных требований.

Методология

Экспериментальной базой исследования выступили: адъюнктура Санкт-Петербургского университета МВД России, факультет подготовки научных и научно-педагогических кадров Академии управления МВД России, адъюнктура Восточно-Сибирского института МВД России, адъюнктура Дальневосточного юридического института МВД России. Экспериментальную выборку составили 408 адъюнктов и 86 преподавателей образовательных организаций высшего образования МВД России.

Среди эмпирических методов были использованы: педагогическое наблюдение, беседа, экспертная оценка, тестовые методики, построение рейтингов и педагогический эксперимент.

Для обработки материала применялись статистические методы (качественный и количественный анализ, содержательная интерпретация данных эксперимента).

Исследование проводилось в три этапа с 2014 по 2017 г. На первом этапе (2014–2015 гг.) был проанализирован исторический опыт подготовки научно-педагогических кадров в отечественной системе образования: разработан методологический аппарат исследования, проведен констатирующий эксперимент, обработаны его результаты. На втором этапе (2015–2016 гг.) в рамках экспериментальной работы апробирована предложенная модель на базе адъюнктур Санкт-Петербургского университета МВД России и Дальневосточного юридического института МВД России, а также Академии управления МВД России. На третьем этапе (2015–2017 гг.) теоретически осмыслены и проанализированы результаты эксперимента, обобщена и проверена полученная информация, оформлены и внедрены в образовательную практику результаты исследования. На основе проведенного анализа акцентировано внимание на педагогических условиях, необходимых для моделирования процесса формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника вуза МВД России.

Наше исследование базируется на точке зрения об особенности такого научно-педагогического работника, связанной с его дополнительными функциональными обязанностями как сотрудника полиции, но принципиально не влияющими на формирование его профессиональной компетентности как научно-педагогического работника.

Под профессиональной компетентностью научно-педагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России понимается интегративное свойство личности, основанное на единстве познавательного, ценностного и деятельностно-творческого компонентов (с опорой на профессионально-служебный опыт научно-педагогического работника как сотрудника полиции).

Результаты

В методологии науки модель определяется как «аналог (схема, структура) определенного фрагмента социальной реальности, выступает средством объяснения, предсказания и эвристики» [6]. В контексте нашего исследования модель формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника организаций высшей школы МВД России строится по блочному принципу. Ниже представлена схема модели формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника организации высшего образования МВД России.

Цель моделирования — системное обоснование процесса формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России.

I. Теоретико-методологический блок

Цель: сформированность профессиональной компетентности научно-педагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России в педагогической и научно-исследовательской деятельности.

Философские принципы как общие принципы исследования — детерминизма, развития и взаимодействия.

Методологические подходы:

- личностно-деятельностный,
- компетентностный.

II. Содержательный блок (педагогическая и научно-исследовательская деятельность)

Система базовых понятий: формирование профессиональной компетентности, педагогическая, научно-исследовательская деятельность и др.

Процесс формирования профессиональной компетентности.

Тенденции и принципы:

— социально-историческая обусловленность: принципы детерминизма, развития и взаимодействия;

— зависимость процесса формирования от диалектики внутренних (личностных) и внешних (социально-профессиональных) факторов: принцип единства профессиональной и личностной направленности подготовки;

— гуманистическая направленность деятельности научно-педагогического работника вуза МВД России: принципы «понимающей педагогики» (рефлексии, эмпатии, самоопределения индивида в культуре;

— оптимальное функционирование процесса формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России: принцип организации в целом (системности и последовательности, научности, направленности);

— принцип выбора содержания и варианта организации процесса формирования (адаптации, целенаправленного включения в самообразовательную профессионально ориентированную деятельность, взаимодействия процессов интеграции и дифференциации, непрерывности и преемственности, профессионально-педагогического саморазвития).

III. Технологический блок

Этапы формирования профессиональной компетентности: информационный, актуализирующий, моделирующий).

Критерии уровня сформированности профессиональной компетентности научно-педагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России (*мотивационный, когнитивный, ценностный, конструктивно-деятельностный, аналитико-рефлексивный).*

Условия как факторы эффективности процесса формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России:

• реализация ценностно-творческой позиции адъюнкта в отношении повышения собственного уровня профессиональных знаний, умений и навыков;

• создание и реализация ситуаций целенаправленного профессионального роста адъюнкта в целостно педагогическом процессе учреждения высшего образования МВД России;

• обеспечение непосредственного участия адъюнкта в процессе обучения в организации высшего образования МВД России.

Результат (социальный эффект образования): сформированность профессиональной компетентности научно-педагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России.

Данный принцип моделирования, использованный в трудах некоторых исследователей [1] и получивший развитие в данном исследовании, ориентирует на выделение трех блоков в модели формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России: теоретико-методологического, содержательного (педагогическая и научно-исследовательская деятельность) и технологического.

Исходя из того, что любая модель строится на определенных методологических и теоретических предпосылках, первый блок определен как теоретико-методологический. В нем заявлена цель подготовки научно-педагогического работника вуза МВД России в контексте непрерывного образования — формирование профессиональной компетентности; раскрывается ее сущность.

Базируясь на содержании первого блока, второй блок модели отражает педагогический (предметный, методический, воспитательный) и научно-исследовательский компоненты изучаемого явления как целостного педагогического процесса, положенные в основу профессиональных образовательных программ адъюнктов всех направлений подготовки.

Педагогическая (предметная, методическая, воспитательная) и научно-исследовательская деятельность — это составляющие целостного педагогического процесса, направленного на формирование профессиональной готовности к деятельности научно-педагогического работника организации высшего образования МВД России.

В предложенной формулировке ведущего понятия нашего исследования задействована и такая педагогическая категория, как формирование. При уточнении термина «формирование» применительно к профессиональной компетентности научно-педагогического работника вуза МВД России были проанализированы определения, представленные в трудах ученых в области педагогики высшего образования. При этом учитывались гуманистическая сущность термина и его современное научное понимание:

— «формирование личности» употребляется как синоним слова «развитие» и означает процесс внутреннего изменения личности [3];

— формирование чего-либо у человека не следует понимать как некоторую технологически унифицированную лепку по образу и подобию. Формирование как цель педагогического процесса

заключается в создании и обеспечении оптимальных условий для приобретения субъектом тех или иных профессиональных качеств в ходе его деятельности. Поэтому формирование — это целенаправленный процесс организации собственной деятельности обучающегося [4];

— формирование личности в образовательной организации как часть процесса педагогической социализации — это процесс становления и развития собственной педагогической системы личности каждого обучающегося (педагогических свойств — воспитанность, образованность, обученность, развитость), которые генетически не предопределены, сами не возникают в целостном педагогическом процессе [5].

С учетом данных положений понятие «формирование профессиональной компетентности» в контексте нашего исследования означает целенаправленный процесс создания и обеспечения оптимальных педагогических условий для овладения адъюнктами системой качеств личности научно-педагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России (профессионально-функциональных и субъективно-личностных) в ходе их активной педагогической и научно-исследовательской деятельности; двусторонний образовательный процесс (саморазвитие и совершенствование), который характеризуется естественностью, целостностью решаемых в нем задач (обучения, развития, воспитания), технологичностью и творческим характером.

Технологический блок модели отражает особенности формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника вуза МВД России, включает критерии и показатели сформированности профессиональной компетентности, диагностический и организационно-методический инструментарий. Организацию процесса формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России автор рассматривает как целостный педагогический процесс, важной особенностью которого является поэтапное овладение обучающимися первоначальным опытом педагогической и научно-исследовательской деятельности (социокультурным, нормативным и индивидуализированным) в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ.

Заключение

Модель формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника вуза МВД России выступает теоретической основой совершенствования процесса на трех взаимосвязанных уровнях — теоретико-методологическом, содержательном и технологическом. Теоретико-методологический уровень определяет теоретические и методологические предпосылки подготовки научно-педагогического работника системы высшего образования МВД России в контексте непрерывного образования.

Для обеспечения функционирования предложенной модели формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника учреждения высшего образования МВД России необходимы следующие педагогические условия:

1) ценностно-творческая позиция адъюнкта в отношении повышения собственного уровня профессиональных знаний, умений и навыков и возможность ее реализации;

2) создание и реализация ситуаций целенаправленного профессионального роста научно-педагогического работника в целостном педагогическом процессе образовательных организаций высшего образования МВД России, к которым относятся: тренинги, факультативы по методологии научного исследования и иностранному языку, научные общества, школы педагогического мастерства и др.;

3) формирование практико-ориентированной образовательной среды вуза МВД России, включающей развитую инфраструктуру, высокопрофессиональный коллектив научно-педагогических работников, возможность приобретения профессиональных навыков на практиках; учебно-научное оборудование для инновационной научно-исследовательской работы;

4) разработка программы по совершенствованию формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника системы высшего образования МВД России для решения типовых и нестандартных педагогических задач в соответствии с требованиями МВД России;

5) отработка механизма обратной связи при формировании профессиональной компетентности научно-педагогического работника вуза МВД России, позволяющего проводить своевременную корректировку программы.

Данная модель прошла апробацию на базе факультета подготовки научных и научно-педагогических кадров Академии управления МВД России и адъюнктуры Дальневосточного юридиче-

ского института МВД России. Личный вклад автора заключается в разработке модели формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника учреждения высшего образования МВД России, в определении ее критериальных характеристик; в экспериментальной апробации модели формирования профессиональной компетентности научно-педагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России; количественной и качественной обработке результатов исследования.

Литература

1. Машарова Т. В. Модель организации учебного процесса на основе учета ситуативной доминанты в учебном процессе // Учебная деятельность как фактор социального самоопределения подростка. Киров, 1999. С. 133–144.
2. Разработка квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования / под общ. ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. СПб., 2006.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М., 1998. С. 181.
4. Сластенин В. А. Интегративные тенденции в психолого-педагогическом образовании. М., 2000. С. 165–166.
5. Столяренко А. М. Психология и педагогика. М., 2015. С. 148–149.
6. Философский энциклопедический словарь. М., 2016. С. 382.
7. Фомина А. М. Формирование профессиональной компетенции научно-педагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России : дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 225 с.

References

1. Masharova T. V. Model' organizatsii uchebnogo protsessa na osnove ucheta situativnoy dominanty v uchebnom protsesse [Model of the organization of the educational process based on the consideration of the situational dominant in the educational process]. *Educational activity as a factor of social self-determination of a teenager*. Kirov, 1999, pp. 133–144. (In Russian).
2. Razrabotka kvalifikatsionnykh trebovaniy k professional'noy deyatel'nosti v sfere obrazovaniya [Development of qualification requirements for professional activities in the field of education]. Ed. V. A. Kozyrev, N. F. Radionov. St. Petersburg, 2006. (In Russian).
3. Selevko G. K. Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii [Modern educational technology]. Moscow, 1998, pp. 181. (In Russian).
4. Slastenin V. A. Integrativnyye tendentsii v psikhologo-pedagogicheskom obrazovanii [Integrative trends in psychological and pedagogical education]. Moscow, 2000, pp. 165–166. (In Russian).
5. Stolyarenko A. M. Psikhologiya i pedagogika [Psychology and pedagogy]. Moscow, 2015, pp. 148–149. (In Russian).
6. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Philosophical encyclopedic dictionary]. Moscow, 2016, pp. 382. (In Russian).
7. Fomina A. M. Formirovaniye professional'noy kompetentsii nauchno-pedagogicheskogo rabotnika obrazovatel'noy organizatsii vysshego obrazovaniya MVD Rossii [Formation of professional competence of the scientific and pedagogical worker of the educational organization of higher education of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. Ph. D. thesis. Moscow, 2018. 225 p. (In Russian).

УДК/UDC 373.62

Н. Г. Ходырева, Ж. А. Лысакова, Л. Г. Устинова

N. Khodyreva, Zh. Lysakova, L. Ustinova

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ИНЖЕНЕРНЫХ КЛАССОВ

TECHNOLOGICAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF ENGINEERING CLASSES

Введение. Статья посвящена вопросам развития технологических компетенций школьников в рамках дополнительного инженерного образования. Анализируются понятия «компетенция», «технологическая компетенция», «технологическая культура личности». Рассматривается содержание технологической и технической деятельности учащихся и определяются цели и задачи обучения школьников в инженерных классах. На основе проведенного анализа формулируется определение технологической компетенции и составляется перечень технологических компетенций учащихся инженерных классов. В качестве площадки для наблюдения и сбора экспериментальных данных используются классы Предуниверситария, открытые в 2017 г. на базе филиала Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт» (НИУ «МЭИ») в г. Волжском и реализующие техническое направление дополнительного образования школьников.

Методология. Решение исследовательских задач было достигнуто посредством анализа психолого-педагогической и методической литературы, ФГОС СОО и ФГОС ВО по техническим направлениям, наблюдения за образовательным процессом в классах Предуниверситария МЭИ.

Результаты. Определено содержание понятия технологической компетенции учащегося инженерного класса; выделены две группы технологических компетенций: общие и специальные; в рамках каждой группы сформирован перечень технологических компетенций учащихся инженерных классов.

Заключение. Формирование технологических компетенций у учащихся закладывает основы для качественного освоения выпускниками инженерных классов программы технических вузов и обеспечивает преемственность целей среднего и высшего образования.

Introduction. The article is devoted to the development of technological competencies of students in the framework of additional engineering education. The concepts of «competence», «technological competence», «technological culture of personality»are analyzed. The content of technological and technical activity of pupils is considered and the purposes and tasks of training of pupils in engineering classes are defined. On the basis of the analysis the definition of technological competence is formulated and the list of technological competences of students of engineering classes is made. As a platform for observation and collection of experimental data, the classes of the pre-University, opened in 2017 on the basis of the branch of the National Research University «Moscow Energy Institute» (NRU «MEI») in Volzhsky and implementing the technical direction of additional education of schoolchildren, are used.

Methodology. The solution of research problems was achieved through the analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, FES and FES IHPE (Federal State Educational Institution of Higher Professional Education) in technical areas, monitoring of the educational process in the classes of pre-University MEI.

Results. The notion of technological competence of the student engineering class was defined; two groups of technological competencies were distinguished: general and specific; within each group, a list of the technological skills of students of engineering classes was represented.

Conclusion. The formation of technological competencies of students lays the foundation for the qualitative development of graduates of engineering classes of technical universities and provides continuity of secondary and higher education goals.

Ключевые слова: компетенция, технологическая компетенция, технологическая культура, технологическая деятельность, техническая деятельность, инженерный класс.

Keywords: competence, technological competence, technological culture, technological activity, technical activity, engineering class.

Введение

Одной из важнейших целей современного общего образования является подготовка молодежи к успешной и гармоничной жизнедеятельности в рамках динамично развивающегося информационного и технологического общества. Достижение этой цели требует от человека обладания инновационным стилем мышления, способности достижения высоких результатов преобразовательной деятельности в условиях конкуренции и ограниченности ресурсов.

Преобразовательная деятельность человека охватывает все формы его существования и усложняется с развитием общества и познанием окружающего мира. Успешность преобразовательной деятельности основана на освоении и реализации наиболее эффективных технологий, форм и методов преобразования материальных ресурсов, наличии технологического взгляда на природу, владении определенным уровнем развития технологических компетенций.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в ряде исследований (Р. Д. Гаджиев, М. С. Герасимова, В. А. Фирсов, Г. А. Хаматгалеева и др.) технологическая компетенция рассматривается как составная часть профессиональной компетентности специалиста в определенной области. Учеными чаще всего обсуждаются возможности развития технологических компетенций у студентов высших и средних профессиональных заведений. В то же время знакомство с преобразовательной деятельностью начинается еще в начальной школе и активно продолжается в средних и старших классах. Содержание школьного образования включает в себя богатый материал для становления технологических компетенций учащихся,

формирования технологической картины мира, развития преобразующего мышления и творческих способностей.

Особенно актуальны технологические компетенции для выпускников школ, которые планируют связать свою профессиональную деятельностью с инженерной специальностью. Овладение современными способами познания и преобразования окружающего мира и наличие устойчивых знаний дисциплин естественно-математического цикла способствуют качественной подготовке учащихся к поступлению в технический вуз. Данные факторы развития закладывают основы будущей успешной деятельности по освоению вузовской программы и становлению специалиста в инженерной области.

Методология

В психолого-педагогической литературе понятие «компетенция» трактуется как некий конечный результат процесса обучения, заранее заданное требование к образовательной подготовке учащихся (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.). З.М. Большакова определяет компетенцию как «способность мобилизовать и преобразовывать знания, умения и опыт в результат в конкретной сфере деятельности» [4, с. 16].

Компетентность в большинстве исследований рассматривается как оценочная категория. Человек в данном случае характеризуется как субъект специальной деятельности, результатом которой становится успешное и рациональное достижение поставленных целей. Компетентность — это «глубокое доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков; совокупность знаний, позволяющих судить о чем-либо со знанием дела» [6, с. 94].

И.А. Зимняя, разделяя термины «компетенция» и «компетентность», определяет компетенцию как возможное состояние, а компетентность — как актуальное. В компетенции системообразующим является когнитивный компонент, в компетентности — личностный. Под компетенцией автор понимает внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека [7, с. 10].

Таким образом, компетенции рассматриваются как элементы результатов образовательной деятельности, как потенциальные способности к применению знаний и умений в предметной области. Компетентность трактуется же как овладение субъектом соответствующими компетенциями, как характеристика образованности личности, наличие практического опыта использования знаний и умений в конкретной сфере.

Технологические компетенции основаны на преобразовательной деятельности субъекта, представляющей собой «специфический способ отношения к внешнему миру, состоящий в преобразовании и подчинении его своим целям» [1, с. 31]. Универсальным способом преобразовательной деятельности является технология, рассматриваемая в узком смысле как совокупность методов и средств, алгоритмов для достижения желаемого результата, в широком — как применение научного знания для политического, социально-экономического и культурного развития общества, улучшения на этой основе качества жизни людей [10, с. 66]. Условно технологии делятся на материальные, энергетические, информационные и социальные.

Преобразовательная деятельность любой направленности требует определенного объема технологических знаний и умений, владения инновационными методами решения технологических задач, проявления интеллектуального и творческого потенциала личности.

Под технологическими знаниями понимается комплекс понятий, характеризующих содержание преобразовательных процессов в различных отраслях производственной и социальной сфер; система представлений об инновационных технологиях современного общества.

Технологические умения — это способы преобразовательной деятельности, освоенные субъектом на основе приобретенных знаний. Среди них можно выделить способность формулировать цели и задачи; разрабатывать план; осознанно выбирать методы преобразовательной деятельности, наиболее соответствующие ситуации; изготавливать продукт (материальный или идеальный); управлять своими действиями и анализировать их итоги; использовать информационные ресурсы; выполнять проектную деятельность; представлять и защищать полученные результаты и др.

За освоение способов выполнения преобразовательной деятельности отвечают технологически важные качества личности, такие как прилежание, развитый познавательный интерес, нестан-

дартное мышление, инициативность, ответственность за свои действия, организованность, предприимчивость, стремление к непрерывному саморазвитию и самореализации.

Проблема развития технологических компетенций личности широко отражена в научно-педагогической литературе. В работах М.С. Герасимовой технологическая компетенция трактуется как базовая интегративная характеристика учащегося, которая обеспечивает единство и взаимосвязь когнитивно-информационного, специально-технологического, социального компонентов и отражает уровень сформированности знаний и умений, развитие важных личностных качеств субъекта применительно к конкретной сфере [5, с. 196].

Рассматривая роль физического образования в формировании технологической компетенции учащихся, С.Н. Бабина определяет данное понятие как «комплекс свойств и личностных качеств субъекта, который обеспечивает способность организовывать преобразовательную деятельность различной предметной направленности в соответствии с технологическими принципами, осваивать и эффективно использовать в своей деятельности современные технологии» [2, с. 63]. В составе технологической компетенции автор выделяет следующие компоненты: а) когнитивный (знания о методах и средствах преобразовательной деятельности); б) операционно-деятельностный (поиск информации, планирование деятельности, оценка полученного результата, рефлексия); в) личностный (целеустремленность, инициативность и т.д.); г) аксеологический (готовность нести ответственность за свой выбор и последствия своих действий).

В работах А.Н. Богатырева и Г.Н. Некрасовой исследуются технико-технологические компетенции учащихся, которые понимаются как свойства личности, характеризующиеся готовностью к практической реализации приобретенных знаний, умений и навыков, то есть наличием положительной мотивации к их применению в различных жизненных ситуациях [3, с. 26].

В ряде исследований вопросы формирования технологической компетенции учащихся тесно связаны с проблемами развития их технологической культуры. Технологическая культура — интегральная характеристика личности, включающая в себя технологические знания и практические умения, эмоционально-нравственное отношение, ценностные ориентиры и мотивационные установки, на основе которых формируется готовность осваивать современные технические средства, действовать с целью достижения оптимального результата (А.И. Опарин, Г.А. Хаматгалеева, Ю.Л. Хотунцев и др.).

Авторы, придерживающиеся этого подхода, особое внимание уделяют способности субъекта нести ответственность за последствия своих действий, реализовывать эффективные способы «преобразования материалов, энергии и информации в интересах человека, общества и в целях сохранения природы» [9, с. 122]. В данных работах технологическая культура рассматривается как преобразующая культура, безопасная для природы.

Другой взгляд на технологическую культуру личности предлагается в работах В.Д. Симоненко, который определяет данное понятие как «уровень развития преобразовательной деятельности человека, выраженный в совокупности достигнутых технологий материального и духовного производства и позволяющий ему эффективно участвовать в современных технологических процессах на основе гармоничного взаимодействия с природой, обществом и технологической средой». [10, с. 74].

Некоторые ученые, в частности Г.А. Хаматгалеева, рассматривая технологическую культуру школьников, к одному из ее элементов относят технологическую компетенцию, характеризующуюся способностью применять технические знания и умения для выполнения успешной и результативной преобразовательной деятельности. Определенный уровень развития технологической компетенции является основой для проявления творчества и креативности субъекта в указанной сфере, позволяет добиться высоких результатов.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что технологическая компетенция учащегося трактуется исследователями как системное образование, интегрирующее в себе технологические знания, умения и личностные качества, обуславливающие уровень овладения методами познания и преобразования себя и окружающего мира, что создает возможности для эффективного выполнения преобразовательной деятельности в определенной сфере.

Результаты

Для характеристики технологической компетенции учащегося инженерного класса в качестве ведущей выступает техническая деятельность, под которой понимаем процесс формирова-

ния идеи, материализацию ее через вещественные преобразовательные действия к готовому продукту. Техническая деятельность направлена на реализацию инженерных решений и подразумевает создание и использование технических объектов, поддержание их в рабочем состоянии.

Для развития у школьников мотивации к технической деятельности в последнее время активно открываются инженерные классы. Инженерный класс — это программа комплексного образования, включающая в себя два элемента: а) технологический профиль среднего общего образования (математика, физика, информатика); б) дополнительную программу, поддерживающую инженерную направленность обучения (робототехника, 3D-моделирование, IT-технологии и др.). Учебный процесс в этих классах предполагает активное участие школьников в проектной деятельности, профильных олимпиадах и конкурсах, научно-практических конференциях.

Основными целями образовательной деятельности инженерного класса являются создание условий для мотивации детей на получение в дальнейшем инженерного образования; достижение уровня устойчивого интереса к практико-ориентированным курсам, прикладным, изобретательским и творческим работам; развитие у школьников навыков практического решения актуальных инженерно-технических задач и работы с техническими объектами.

Таким образом, под технологической компетенцией учащегося инженерного класса понимаем систему взаимосвязанных знаний, умений и личностных качеств, которые обеспечивают способность субъекта эффективно выполнять техническую деятельность.

Образовательная программа инженерного класса направлена на формирование контингента абитуриентов для технических вузов. Поэтому при организации процесса обучения в инженерном классе значимым является установление связей между результатами образовательной подготовки школьников и целями высшего технического образования, сформулированными в федеральных государственных образовательных стандартах и обозначенными, в том числе, в компетенциях.

В связи с этим технологические компетенции выпускников инженерных классов должны быть определены таким образом, чтобы являться основой для развития универсальных и профессиональных компетенций бакалавров по техническим направлениям высшего образования.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования, универсальные компетенции характеризуют наиболее общие способности и умения личности, обеспечивающие успешную деятельность человека в профессиональной, социальной и личностной сферах. Профессиональные компетенции предусматривают специальные способности осуществлять профессиональную деятельность на основе комплексного применения знаний и умений, создавать в незнакомой ситуации новые способы профессиональных действий.

Учитывая разделение компетенций, закрепленных в ФГОС ВО, на универсальные и профессиональные, выделяем в перечне технологических компетенций учащегося инженерного класса общие и специальные компетенции (табл. 1). Общие технологические компетенции предусматривают развитие у школьников навыков планирования и организации преобразовательной деятельности в различных сферах для достижения нового результата при решении практических задач. Специальные компетенции направлены на формирование умений управлять техническими устройствами, создавать несложные технические объекты в рамках возможностей образовательной организации, осуществляющей дополнительное инженерное образование.

Одной из моделей проекта создания инженерных классов в рамках среднего общего образования является открытие классов предуниверситария на базе высшего учебного заведения. Предуниверситарий — это новая образовательная платформа, включающая элементы профильного

Таблица 1

Перечень технологических компетенций учащегося инженерного класса

Общие компетенции	• Способность осуществлять поиск и обработку информации; • способность формировать задачи с учетом поставленных целей и выбирать оптимальные пути и способы их решения; • способность представить полученные результаты; • способность оценивать результаты своей деятельности и нести за них ответственность
Специальные компетенции	• Способность анализировать устройство и правила работы технических объектов; • способность выполнять действия с техническими объектами; • способность проектировать, изготавливать элементы, собирать готовый технический объект

обучения и ранней профессионализации. Открытие предуниверситариев началось в 2013 г. в ведущих федеральных государственных образовательных учреждениях высшего образования г. Москвы.

В 2017 г. в филиале НИУ «МЭИ» в г. Волжском при активной поддержке головного вуза и местных органов образования были представлены классы Предуниверситария МЭИ. На базе филиала начали свое обучений 9-й и 10-й классы технической направленности.

Основными целями открытия классов Предуниверситария МЭИ стали:

• создание инновационной системы непрерывного многоуровневого профильного обучения школьников как части единой университетской системы подготовки инженерных кадров в области энергетики;

• формирование единого интегрированного образовательного поля «школа — вуз» технического профиля, включающего как предметы базового учебного плана основной образовательной программы основного общего образования и основной образовательной программы среднего общего образования, так и предметы предпрофессиональной подготовки программы дополнительного образования детей.

К задачам по организации деятельности классов Предуниверситария МЭИ были отнесены:

• создание социально-педагогической системы, гарантирующей учащимся как специализированную усиленную профильную физико-математическую подготовку высокого уровня, так и общекультурную;

• обеспечение условий для формирования творческой и интеллектуально развитой личности, обладающей развитыми технологическими компетенциями, способной к продолжению инженерного образования;

• формирование системы выявления и поддержки школьников, проявивших способности и интерес к инженерно-техническому направлению, в частности к энергетическому профилю;

• создание условий академической мобильности школьников;

• обеспечение системы интеграции школьников в социальную среду вуза и их психологичекой готовности к обучению в вузе.

Важным образовательным комплексом в рамках программы обучения учащихся классов Предуниверситария МЭИ на базе филиала НИУ «МЭИ» в г. Волжском является курс «Экспериментариум технаря», направленный на формирование и развитие технологических компетенций у школьников, активное вовлечение их в проектно-исследовательскую деятельность.

Курс «Экспериментариум технаря» — это ряд направлений предпрофессионального обучения, к которому относятся: электромонтажные работы, сетевое и системное администрирование IT, лаборант химического анализа, гидроэнергетика, робототехника. Школьники, в течение учебного года еженедельно посещая занятия курса, получают базовые знания по одному из направлений и используют их для решения технических задач в рамках исследовательской деятельности и создания проектов. Такая модель учебного процесса среднего общего образования является активной средой для развития технологических компетенций учащихся классов Предуниверситария МЭИ.

Заключение

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что технологическая компетенция учащегося инженерного класса — это системное образование, интегрирующее в себе знания, умения и личностные качества, которые обеспечивают способность выпускника эффективно выполнять техническую деятельность, включающую в себя проектирование, изготовление и работу с несложными техническими устройствами.

При определении содержания технологических компетенций учитываем необходимость сохранения преемственности между целями среднего общего и высшего образования. В перечень технологических компетенций учащегося инженерного класса включаем общие компетенции, характеризующиеся умениями планировать и организовывать преобразовательную деятельность с целью достижения практического результата, и специальные компетенции, предусматривающие навыки работы с техническими устройствами.

В рамках данной работы определяем направление дальнейшего исследования, которое заключается в анализе опыта преподавания курса «Экспериментариум технаря» как платформы для формирования навыков проектной и исследовательской работы; в создании и апробации модели развития технологических компетенций учащихся классов Предуниверситария МЭИ.

Литература

1. Бабина Н. Ф. Технология: методика обучения и воспитания. Ч. I. М., 2015. 390 с.
2. Бабина С. Н., Шарипова Э. Ф. Роль интеграции физического и технологического образования в формировании технологической компетенции учащихся // Педагогическое образование в России. 2010. № 4. С. 60–66.
3. Богатырев А. Н., Некрасова Г. Н. Технико-технологическая компетентность школьников в структуре ценностей общего среднего образования // Вестник Вятского государственного университета. 2012. № 3. С. 26–29.
4. Большакова З. М., Тулькибаева Н. Н. Компетенции и компетентность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2009. Вып. 4. С. 13–19.
5. Герасимова М. С. Сущность, структура и содержание технологической компетенции в педагогической теории и практике // Инновационная наука. 2015. № 5–2. С. 194–198.
6. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург, 1998. 126 с.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–13.
8. Насипов А. Ж. Технологическая культура личности // Наука и школа. 2008. № 6. С. 13–15.
9. Опарин А. И. Модель развития технологической культуры учащихся // Вестник Удмуртского университета. 2008. Вып. 2. С. 120–126.
10. Симоненко В. Д. Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования). Брянск, 2001. 214 с.
11. Ташлинская Е. Ш. Эстетические принципы инженерной деятельности // Вестник УлГТУ. 2016. № 4. С. 4–9.
12. Тесленко В. И., Богомаз И. В. Школьное инженерно-техническое образование: концептуальное осмысление // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2014. № 4 (30). С. 91–95.
13. Хаматгалеева Г. А. Формирование технологической компетенции как необходимое условие развития технологической культуры учащихся // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12, № 3. С. 66–69.
14. Хотунцев Ю. Л. Технологическое образование школьников в Российской Федерации и ряде зарубежных стран. М., 2012. 199 с.
15. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Эйдос. URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm (дата обращения: 26.06.2019).

References

1. Babina N. F. Tekhnologiya: metodika obucheniya i vospitaniya [Technology: methods of training and education]. Part I. Moscow, 2015, 390 p. (In Russian).
2. Babina S. N., Sharipova E. F. Rol' integracii fizicheskogo i tekhnologicheskogo obrazovaniya v formirovanii tekhnologicheskoj kompetencii uchashchihsya [Role of integration of physical and technological education in formation of thechnological competence of the student]. *Pedagogical Education in Russia,* 2010, no. 4, pp. 60–66. (In Russian).
3. Bogatyrev A. N., Nekrasova G. N. Tekhniko-tekhnologicheskaya kompetentnost' shkol'nikov v strukture cennostej obshchego srednego obrazovaniya [Technico-technological competence of pupils in the structure of values of General secondary education]. *Herald of Vyatka State University,* 2012, no. 3, pp. 26–29. (In Russian).
4. Bolshakova Z. M., Tulkibaeva N. N. Kompetencii i kompetentnost' [Competences and competency]. *Bulletin of the South Ural State University. Series «Education. Educational sciences»,* 2009, iss. 4, pp. 13–19. (In Russian).
5. Gerasimova M. S. Sushchnost', struktura i soderzhanie tekhnologicheskoj kompetencii v pedagogicheskoj teorii i praktike [Essence, structure and content of technological competence in pedagogical theory and practice]. *Innovation Science,* 2015, no. 5–2, pp. 194–198. (In Russian).
6. Zeer E. F. Lichnostno-orientirovannoe professional'noe obrazovanie [Personality-oriented professional education]. Yekaterinburg, 1998, 126 p. (In Russian).
7. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies - the new paradigm of educational results]. *Experiment and Innovation in School,* 2009, no. 2, pp. 7–13. (In Russian).
8. Nasipov A. Zh. Tekhnologicheskaya kul'tura lichnosti [Technological culture identity]. *Science and School,* 2008, no. 6, pp. 13–15. (In Russian).
9. Oparin A. I. Oparin A. I. Model' razvitiya tekhnologicheskoj kul'tury uchashchihsya [Development Model of technological culture of pupils]. *Bulletin of Udmurt University,* 2008, iss. 2, pp. 120–126. (In Russian).
10. Simonenko V. D. Tekhnologicheskaya kul'tura i obrazovanie (kul'turno-tekhnologicheskaya koncepciya razvitiya obshchestva i obrazovaniya) [Technological Culture and Education (culturaltechnological concept of the society and education development)]. Bryansk, 2001, 214 p. (In Russian).
11. Tashlinskaya E. Sh. Esteticheskie principy inzhenernoj deyatel'nosti [The aesthetic principles of engineering activities]. *Vestnik UlSTU,* 2016, no. 4, pp. 4–9. (In Russian).
12. Teslenko V. I., Bogomaz I. V. Shkol'noe inzhenerno-tekhnicheskoe obrazovanie: konceptual'noe osmyslenie [School Engineering education: conceptual understanding]. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev,* 2014, no. 4 (30), pp. 91–95. (In Russian).
13. Khamatgaleeva G. A. Formirovanie tekhnologicheskoj kompetencii kak neobhodimoe uslovie razvitiya tekhnologicheskoj kul'tury uchashchihsya [Shaping technological competency as necessary condition developments of pupils' technological culture]. *Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences,* 2010, vol. 12, no. 3, pp. 66–69. (In Russian).
14. Hatuntsev J. L. Tekhnologicheskoe obrazovanie shkol'nikov v Rossijskoj Federacii i ryade zarubezhnyh stran [Technological education students in the Russian Federation and a number of foreign countries]. Moscow, 2012, 199 p. (In Russian).
15. Hutorskoy A. V. Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevyh i predmetnyh kompetencij [Technology of designing key and subject specific competences]. Eidos. Available at: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm (accessed 26.06.2019). (In Russian).

ИННОВАЦИИ И ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INNOVATIONS AND TECHNOLOGIES OF MODERN EDUCATION

УДК/UDC 373:811.161.1

Н. М. Абдулаева, Л. А. Зайналова

N. Abdulaeva, L. Zainalova

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION AS AN EFFECTIVE MEANS OF TEACHING STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL

Введение. В статье рассматривается проблема межпредметной интеграции на уроках русского языка в общеобразовательной школе. Цель статьи — показать, что использование интеграции предполагает взаимную согласованность содержания по различным учебным предметам, построение и отбор материала, которые определены целями образования, что обеспечивает развитие единой системы знаний, обобщенных умений и учебно-познавательных интересов на базе изучения различных дисциплин.

Методология. Исследование проводилось с использованием методов анализа межпредметной интеграции как средства обучения, в основе которого положение А.В. Усовой, которая рассматривает межпредметные связи как дидактическое условие повышения уровня научных знаний, формирования научного мировоззрения, развития мышления и способностей, а также оптимизации образовательного процесса.

Методологией исследования явились концепции реализации межпредметных связей в теории и практике обучения школьным дисциплинам.

Результаты: заключаются в обосновании положения, что на каждом этапе обучения русскому языку интеграция с другими гуманитарными дисциплинами решает определенные учебные задачи, что позволяет обогатить словарный запас, развить умения выявлять значимые и второстепенные детали текста; способствует развитию речи (устной и письменной), мышления и формированию коммуникативных навыков школьников.

Заключение. Авторами обосновывается необходимость применения в образовательном процессе межпредметной интеграции как эффективного средства обучения учащихся в основной школе. Интегрируя учебный материал уроков русского языка и музыки, учитель повышает эффективность мыслительной деятельности, использования творческого подхода по изучению программного материала, что дает возможность применять знания и умения в конкретных ситуациях.

Introduction. The article deals with the problem of interdisciplinary integration at the lessons of the Russian language in secondary school. The purpose of the article is to show that the use of integration involves the mutual consistency of content in various academic subjects, the construction and selection of material, which is determined by the objectives of education, which provides the development of a unified system of knowledge, generalized skills and educational and cognitive interests, based on the study of various disciplines.

Methodology. The study was conducted on the basis of methods of analysis of interdis ciplinary integration as a means of learning, which is based on the position of A.V. Usova, who considers interdisciplinary communication as a didactic condition for increasing the level of scientific knowledge, the formation of scientific outlook, the development of thinking and abilities, as well as the optimization of the educational process.

The methodology of the study was the concept of implementation of interdisciplinary connections in the theory and practice of teaching school subjects.

Results: the results are to substantiate the position that at each stage of learning the Russian language integration with other human sciences solves certain educational problems, which allows to enrich the vocabulary, develop the ability to identify significant and minor details of the text; contributes to the development of speech (oral and written), thinking and communication skills of students.

Conclusion. The authors substantiate the need for the use of interdisciplinary integration in the educational process as an effective means of teaching students in primary school. Integrating the teaching material of the Russian language and music lessons, the teacher increases the efficiency of mental activity, the use of creative approach to the study of the program material, which makes it possible to apply knowledge and skills in specific situations.

Ключевые слова: интеграция, межпредметная интеграция.
Keywords: integration, interdisciplinary integration.

Введение

Школа ориентирована на интеллектуальное развитие школьников, поэтому на уроках необходимо создание условий, обеспечивающих их эффективное интеллектуальное развитие. Во ФГОС отмечается необходимость использования элементов интеграции в учебно-воспитательном процессе, что обеспечивает возможность формирования и развития единой системы знаний, обобщенных умений, мировоззренческой направленности учебно-познавательных интересов на базе изучения различных дисциплин или нескольких предметных областей (И. А. Зимняя, Е. Н. Кабанова-Меллер, Н. А. Менчинская, З. И. Тюмасева, А. В. Усова, Л. З. Цветанова-Чурукова и др.) [6; 8]. Анализ специальной литературы и практики дагестанских общеобразовательных школ выявил существующее противоречие между требованиями ФГОС ООО к организации интегрированного обучения и недостаточным научно-методическим обеспечением сопровождения преподавания русского языка при интеграции культуры и речевой деятельности, в частности средствами музыки [7].

Существующие условия учебно-воспитательного процесса в дагестанской общеобразовательной школе и внутренние психофизиологические механизмы развития учащихся требуют эффективной интеграции предметного содержания школьного образования. В данной статье мы попытаемся выявить условия, обеспечивающие на уроках русского языка эффективную учебную деятельность и превращающие ее в один из инструментов реализации ФГОС.

Это обусловливает актуальность исследования *проблемы межпредмеиой интеграции* как технологии обучения учащихся и их интеллектуального развития, а ее решение усиливает практическую направленность обучения и развивает способность сопоставлять теорию с практикой. Межпредметные связи рассматривались как средство развития познавательных интересов; формирования мировоззрения (и др.); усиления глубины знаний; обеспечения успешности обучения, его практической направленности; овладения обобщенными методами познания, учебными умениями и навыками; развития диалектического мышления (М. Н. Берулава, Ф. Д. Дейкина, И. Д. Зверев, И. А. Зимняя, В. П. Максимова, Г. Г. Недюрмагомедов, Д. Л. Тодорина, А. В. Усова и др.) [1; 2; 4; 6].

Поэтому целью интегрированного обучения на уроках русского языка являются формирование навыков по всем видам речевой деятельности и овладение основами построения текста, в том числе и музыкального, поиск условий реализации связи русского языка и предметов гуманитарного цикла (в том числе и музыки) при формировании коммуникативной компетенции.

Методология

Для разрешения указанного противоречия использовались методы исследования — анализ межпредметной интеграции как средства обучения на основе изучения специальной литературы по лингвистике, дидактике, методике преподавания русского языка; изучение программно-методических школьных документов; наблюдение на уроках за учебным процессом и его сторонами; результатов экспериментальной работы в школах республики.

Методологией исследования послужили концепции межпредметных связей в теории и практике обучения школьным дисциплинам, положения о сущности и структуре процессов речевой деятельности, ее роли в развитии личности (А. Н. Ксенофонтова, А. А. Леонтьев и др.).

Результаты

Сложное, междисциплинарное понятие *«интеграция»* (от лат. *integrum* — целое) обозначает объединение, то есть это процесс взаимного сближения и образования взаимосвязей. Так, В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева и другие ученые считают, что «интеграция — это внутренняя взаимосвязанная и взаимообусловленная целостность процесса обучения. Это открытие новых связей и отношений между компонентами путем включения в новые системы связей» [5].

Согласно точке зрения М. Р. Львова, *интегративный подход* к обучению русскому языку — это «объединенный курс, в котором отдельные его разделы тесно слиты, где используются все возможности таких связей: фонетика помогает в усвоении морфемики и словообразования, этимологии, стилистика как бы прорастает в изучении синонимики лексической и грамматической, анализ текстов художественной литературы служит своеобразной хрестоматией к языковому курсу» [3], а в нашем случае все перечисленное интегрируется с музыкой.

Практическое применение интеграции в процессе обучения — осмысление ее функций в свете требований федерального стандарта, а эффективность зависит от слаженности взаимодействия, интеграции учебных дисциплин.

На каждом этапе обучения русскому языку интеграция решает определенные учебные задачи:

— формирование учебно-познавательного интереса учащихся;

— познание мира в его многообразии и единстве;

— развитие потенциала обучающихся, их мышления, коммуникативных способностей;

— формирование способностей активного познания окружающей действительности;

— становление активной творческой личности.

В целях повышения эффективности интегрированных уроков необходимо правильно сочетать содержание тем различных предметов и логическую связь между ними, адекватность действий учителя и школьников. Целесообразно подбирать содержание и методы с учетом возрастных особенностей и возможностей школьников. Интеграция снижает перегрузки учащихся, расширяет сферы информации, получаемой учащимися, подкрепляет мотивацию обучения.

Существует несколько видов интеграции:

а) *проблемная интеграция* (предполагает обращение учителя к идее, которая становится примером для обнаружения новых граней изучаемого явления);

б) *тематическая интеграция* (тон задается общей темой урока, но при этом основное внимание уделяется отдельным аспектам);

в) *межпредметная интеграция* (в рамках урока сближаются определенные предметы: музыка и русский язык, русский язык и литература, литература, музыка и изо).

Также интегрировать можно различные компоненты учебного процесса (цели, принципы, содержание, методы и средства обучения). Объединяясь в единое целое, они становятся системообразующими, в результате учебный материал формирует новую систему знаний, выходящих за рамки отдельных дисциплин. При интеграции предметов происходит стирание границ между отдельными науками, предметы объединяются не по наукам, а по проблемам, решающихся посредством определенных методов и форм работы в целях комплексного их изучения.

Одна из основных целей преподавания русского языка — эстетическое воспитание, а сочетание разных видов искусства, объединенных одной мыслью, стимулирует мотивацию, способствует развитию речи, позволяет соединить изучение русского языка с усвоением духовных и культурных ценностей. При взаимодействии слова и живописи обогащается словарный запас, что способствует выявлению основной мысли текста и умению определять значимые и второстепенные детали текста, выразительные средства языка. В качестве примера приведем фрагмент сочинения

ученика 7-го класса по картине И. Попова «Первый снег» и музыкальной композиции А. Вивальди «Времена года. Зима»:

— На картине изображена прелестная зима. Снег лежит на дороге, на крышах домов, словно белое покрывало. По обе стороны дороги расположены дома. Побелели крыши, деревья. Снег еще идет и идет. Слышится легкий хруст, поскрипывание деревьев от мороза и тихий, едва уловимый, шелест падающего снега. Художник выразил мажорное настроение в насыщенно-золотистых красках. Дома, будто ведут хоровод и веселятся вместе с детьми и собакой, очарованной красотой солнечного зимнего дня. Отчего же люди и дома танцуют, если на картине нет музыки? Она есть! Просто у каждого человека (художника, писателя, композитора) она звучит по-своему. Например, в композиции А. Вивальди «Зима» с первых же нот чувствуется холодный торжественный танец зимнего ветра, который временами стихает. И в это мгновение лишь отдельные снежинки затевают сверкающий хоровод. Хрустальные лучи зимнего солнца дарят безгранично холодный, но яркий свет. Снег искрится. Лед одновременно и звенит, и поет. ...И все вокруг танцует. Композитор передал в этом «зимнем полотне» всю безудержную радость от созерцания воображаемого. А скрипка точно и ярко передала все ощущения и волнения композитора. В эту сказку, созданную музыкой и красками, хочется попасть, она живо представляется.

Также можно привести пример диалога композитора (или художника) с другом (роли исполняют учащиеся; подготовка проводится предварительно).

1-й ученик (друг композитора). Антонио, когда у тебя возникла идея воплощения состояния природы в музыке?

2-й ученик (А. Вивальди). О! Эта идея посетила меня во время путешествия по Италии!

1-й ученик (друг композитора). Зима... Завывает лютый ветер. Мрачно. Снежно. Но твоя музыка полна света?!

2-й ученик (А. Вивальди). Ведь и зимой есть радости! Например, катание на коньках! Зима — предвестник весны!

1-й ученик (друг композитора). Мне показалось, что идет незримая борьба. Это ветры боролись друг с другом?!

2-й ученик (А. Вивальди). Да, я показал настоящую борьбу северного ветра с южным. Ведь приближается весна, и никто не хочет уступать.

1-й ученик (друг композитора). Но, судя по оптимистичному настрою, эта бурная драматическая сцена закончится и рано или поздно наступит весна!

2-й ученик (А. Вивальди). Дружок, ты все правильно подметил! Зима отступит, и земля наполнится яркими красками!

Подобные задания способствуют формированию коммуникативных навыков, развивают устную и письменную речь школьников. В связи с этим при подготовке к урокам необходимо помнить о том, что основным принципом интегрированного обучения является развитие мышления учащихся. На наш взгляд, анализ произведений живописи целесообразно сопровождать словарной работой: определять эпитеты, передающие различные тона, оттенки цвета; подбирать олицетворения, оживляющие картины («лес будто звенит», «небо улыбалось», «деревья кланялись», «волны сердито наступали на берег»); украсят повествование метафоричные образы («горит закат», «волнуется трава»). К примеру, картины Б. Кустодиева «Морозный день», А. Цыплакова «Мороз и солнце», И. Грабаря «Февральская лазурь» после основательного разбора оставят незабываемые впечатления и засияют в воображении школьников новыми изумительными красками. Не всегда воображение ребенка способно воссоздать картины, описанные в текстах художественных произведений, а интегрированные уроки восполняют этот пробел. После просмотра и изучения картин учащимся легче найти отдельные детали и при чтении художественных текстов.

Таким образом, произведения живописи и музыки дополняют друг друга, способствуя эффективному восприятию произведения, активизируя мыслительную деятельность учащихся на уроках русского языка.

Заключение

В современной школе интегрированные уроки русского языка требуют трудоемкой подготовительной работы и применения разнообразного наглядного материала. Для эффективной работы немаловажно использовать технические средства для просмотра слайдов, репродукций картин,

наглядных материалов с информацией о художниках, объединенных одной тематикой. Урок при этом становится ярким, глубоким, образным, у учащихся развивается интерес к изучению дисциплины. Интегрируя учебный материал уроков русского языка и музыки (а также изобразительного искусства, литературы и других дисциплин гуманитарного цикла), учитель формирует сложный внутренний мир школьника-подростка, открывает возможности для повышения эффективности мыслительной деятельности, способствует применению творческого подхода к изучению программного материала школьниками, обеспечивает эффективное использование художественных возможностей содержания музыки и других подобных дисциплин.

Таким образом, интеграция программного учебного материала играет важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки учащихся и дает возможность применять знания и умения в конкретных ситуациях.

Литература

1. Берулава М. Н. Интеграция содержания образования. Томск, 1988. 93 с.
2. Зверев И. Д., Максимова В. П. Межпредметные связи в современной школе. М., 1981. 160 с.
3. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М., 1997. 253 с.
4. Недюрмагомедов Г. Г. Основы общей педагогики. Махачкала, 2016. 106 с.
5. Педагогика / В. А. Сластенин и др. М., 1997. 512 с.
6. Интегративные формы учебных занятий в системе развивающего обучения / А. В. Усова, М. Д. Даммер и др. Челябинск, 2005. 182 с.
7. ФГОС ООО [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru.
8. Цветанова-Чурукова Л. З. Интегрирано обучение в началните класове. – Благоевград, 2010. 226 с.

References

1. Berulava M. N. Integraciya soderzhaniya obrazovaniya [Integration of educational content]. Tomsk, 1988. 93 p. (In Russian).
2. Zverev I. D., Maximova V. P. Mezhpredmetnye svyazi v sovremennoj shkole [Interdisciplinary communication in the modern school]. Moscow, 1981. 160 p. (In Russian).
3. Lvov M. R. Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka [Dictionary reference on the method of the Russian language]. Moscow, 1997. 253 p. (In Russian).
4. Nedyurmagomedov G. G. Osnovy obshchej pedagogiki [Fundamentals of General Pedagogy]. Makhachkala, 2016. 106 p. (In Russian).
5. Slastenin V. A. et al. Pedagogika [Pedagogy]. Moscow, 1997. 512 p. (In Russian).
6. Usova A. V., Dammer M. D. et al. Integrativnye formy uchebnyh zanyatij v sisteme razvivayushchego obucheniya [Integrative forms of training in the system of developmental education]. Chelyabinsk, 2005. 182 p. (In Russian).
7. FGOS OOO [Federal State Educational Standard of General Education]. Available at: https://fgos.ru. (In Russian).
8. Tsvetanova-Churukova L. Z. Integrirano obuchenie v nachalnite klasove [Integrated learning in start of class]. Blagoevgrad, 2010. 226 p. (In Russian).

УДК/UDC 378.1

А. И. Попов

A. Popov

ОРГАНИЗАЦИЯ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ ПО АГРОИНЖЕНЕРНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ НА ОСНОВЕ ИМПУЛЬСНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

ORGANIZATION OF OLYMPIC MOVEMENT AT AGROENGINEERING SPECIALTIES ON THE BASIS OF PULSE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Введение. Статья посвящена разработке концептуальных положений методологии олимпиадного движения по агроинженерным специальностям, обеспечивающего подготовку студентов к непрерывному самосовершенствованию и профессиональному творчеству, к осуществлению инновационной деятельности. Цель статьи — обосновать концептуальные подходы к организации олимпиадного движения как формы самостоятельной творческой работы в период профессионального становления и описать методику организации творческого саморазвития студентов агроинженерных специальностей посредством олимпиадного движения.

Методология. Проведенные исследования опираются на использование аксиологического, контекстного, личностно-деятельностного и системного методологических подходов. В качестве основного направления модернизации олимпиадного движения предлагается построение познавательной деятельности обучающихся по циклическому принципу, когда в процессе обучения будут последовательно чередоваться периоды интенсивной работы по разрешению проблемных ситуаций повышенной сложности с интервалами с более щадящей нагрузкой (как учебной, так и психологической).

Результаты. Описана методика творческой подготовки в рамках олимпиадного движения на основе использования потенциала импульсных педагогических технологий на следующих уровнях: олимпиады и конкурсы, научно-исследовательская деятельность, проектная деятельность обучающихся по агроинженерным специальностям. Сформулированы определения педагогического импульса и педагогических технологий. Разработаны рекомендации к проектированию системы импульсных педагогических воздействий. Дана классификация импульсных педагогических технологий по длительности и сочетанию импульсов, по индивидуализации воздействия, по степени использования информационных технологий, по включению этапов релаксации в программу сопровождения со стороны образовательного учреждения.

Заключение. Определены концептуальные подходы к организации олимпиадного движения студентов на основе импульсных педагогических технологий, разработана методика организации творческого саморазвития студентов агроинженерных специальностей. Результаты проведенных исследований могут быть использованы для совершенствования образовательного процесса и подготовки в вузе технической элиты для агропромышленного комплекса, а также для повышения творческой активности студентов.

Introduction. The article is devoted to the development of the conceptual provisions of the methodology of the Olympic movement in agricultural engineering specialties, providing training for students to continuous self-improvement and professional creativity, to the implementation of innovative activities. The purpose of the article is to substantiate the conceptual approaches to the organization of the Olympiad movement as a form of independent creative work in the period of professional development and to describe the methodology of the organization of creative self-development of students of agricultural engineering specialties through the Olympic movement.

Methodology. The research is based on the use of axiological, contextual, personal-activity and systematic methodological approaches. As the main direction of modernization of the Olympic movement is proposed the construction of cognitive activity of students on a cyclic basis, when in the learning process will consistently alternate periods of intensive work to resolve the problem situations of increased complexity with intervals with more sparing load (both educational and psychological).

Results. The article describes the methodology of creative training within the framework of the Olympic movement based on the use of the potential of impulse pedagogical technologies at the following levels: Olympiads and competitions, research activities, project activities of students in Agricultural engineering specialties. Formulated the definition of the pedagogical impetus and pedagogical technologies. Recommendations for the design of the system of impulse pedagogical influences are developed. Classification of pedagogical technologies of impulse duration and combined impulse, customization impact, the degree of use of information technology to incorporate relaxation phases of the program support by educational institutions is given.

Conclusion. The conceptual approaches to the organization of the Olympic movement of students on the basis of pulse pedagogical technologies are defined, the methodology of the organization of creative self-development of students of agricultural and engineering specialties is developed. The results of the research can be used to improve the educational process and training in the University of the technical elite for the agro-industrial complex, as well as to increase the creative activity of students.

Ключевые слова: профессиональное творчество, инновационное обновление агропромышленного комплекса, интеллектуальная активность, педагогические инновации, импульсные педагогические технологии, олимпиадное движение.

Keywords: professional creativity, innovative renewal of agro-industrial complex, intellectual activity, pedagogical innovation, impulse pedagogical technologies, Olympic movement.

Введение

Творческие конкурсы и олимпиады активно используются в системе профессионального образования для выявления талантливой молодежи и побуждения обучающихся к научно-исследовательской и инновационной будущей профессиональной деятельности. Олимпиады по учебным дисциплинам, проводимые более полувека в рамках Всероссийской студенческой олимпиады [1–4], конкурсы профессионального мастерства по рабочим профессиям под эгидой движения WorldSkills, набирающий популярность и активно поддерживаемый государством и представителями профессиональных сообществ формат олимпиады по направлениям деятельности «Я — профессионал» — все это предоставляет студентам возможность сделать первые шаги в профессионально ориентированном творчестве и получить от него удовлетворение, позиционировать себя на рынке труда и заложить основу карьерного роста. Особую роль олимпиадное движение играет в подготовке технических специалистов, способных осуществить инновационный прорыв экономики страны и обеспечить национальную безопасность [4–5]. Проектирование содержания всех форм олимпиадного движения основывается на традициях российского и советского инженерного образования и предполагает сочетание фундаментальности знаний и нацеленности на решение прикладных задач техники, технологий [6] и востребованных экономикой технических проектов.

Необходимо отметить, что встречающееся стимулирование организаторов и участников к первоочередному достижению формальных количественных показателей (число студентов, вовлеченных в данные мероприятия; занятые призовые места и т. п.) на фоне соревновательного характера олимпиад и конкурсов достаточно часто превращает эти мероприятия в самоцель или борьбу за достижение рейтинговых показателей, оставляя сам процесс технического творчества, инициируемого олимпиадой, без должного внимания. Задача исследования заключается в выявлении психолого-педагогических условий и выработке рекомендаций по технологизации процесса, позволяющих не только определить лучших на данный момент, но и побудить и подготовить студентов к непрерывному самосовершенствованию и профессиональному творчеству в дальнейшем, повысить уровень готовности к инновационной деятельности.

Основной целью совершенствования методов организации творческой подготовки является создание условий для формирования конкурентоспособности [7] и раскрытия креативности обучающихся [8; 9], мотивирование их к преимущественному проявлению эвристического или креативного уровня интеллектуальной активности [10].

Компонентами целевой функции разрабатываемого технологического подхода к развитию олимпиадного движения и переходу его на новый уровень являются:

— сохранение для студентов свободы выбора форм и объема участия в мероприятиях олимпиадного движения, недопущение форм административного принуждения к участию в конкурсах и олимпиадах. Для обучающихся базовыми мотивирующими факторами должны стать: познавательная активность, социальная привлекательность деятельности в коллективе единомышленников, профессиональные интересы и устремления. Выбор мероприятий олимпиадного движения должен быть самостоятельным при методическом сопровождении со стороны преподавателей;

— построение образовательного процесса в креативном пространстве с личностью Учителя в центральной роли, активное использование не только его профессионализма и педагогического мастерства, но и харизматичности, артистизма, увлеченности [11];

— большая профессиональная направленность посредством отражения реальных проблем конкретных субъектов хозяйственной деятельности; оптимизация сочетания в содержании обучения и используемых формах его организации, с одной стороны, направленности на решение прикладных задач и выполнение трудовых функций, определенных сообществом работодателей, и, с другой — фундаментального образования, обеспечение формирования универсальных способностей и готовности к деятельности в ином проблемном поле;

— реализация деятельностного подхода к обучению, проектирование познавательной деятельности обучающихся так, чтобы они сами создавали ситуации, побуждающие к поиску новой информации, и актуализировали самообразование [2; 12];

— ориентация на решение профессиональных задач в цифровом пространстве при использовании соответствующих инструментов и системных подходов для анализа параметров, определяющих деятельность и ее результаты;

— активное использование цифровой образовательной среды для обеспечения индивидуализации обучения и приобретения студентами навыков эвристического поиска [13];

— недопущение ситуаций, провоцирующих профессиональные деформации и психологически травмирующих обучающихся. С учетом неизбежности в олимпиадном движении стрессовых ситуаций (наличие соревновательного этапа как важного компонента) необходимо предусмотреть компенсирующие мероприятия, позволяющие обучающимся и работающим с ними преподавателям снять внутреннее напряжение;

— расширение роли и значимости рефлексии деятельности обучающихся, побуждение их к самостоятельному установлению причин достижения или недостижения целей и выбору корректирующих мероприятий по изменению компонентов компетенций и (или) личностных характеристик (психологической устойчивости, коммуникабельности, целеустремленности и т. п.);

— обеспечение формирования готовности к деятельности в сложных по персональному составу коллективах (по опыту, образованию, личностным характеристикам, политическим и религиозным взглядам и т. д.), ориентация обучающихся на расширение диапазона сотрудничества в творческой профессиональной деятельности (в том числе и с выходом на международный уровень).

Методология

Основными методологическими подходами, используемыми при организации олимпиадного движения на основе импульсных педагогических технологий, являются: аксиологический, контекстный, личностно-деятельностный, системный.

Проектирование механизма достижения поставленных целей предполагает учет специфических особенностей конкретного направления подготовки.

Подготовка конкурентоспособных инженерных кадров для агропромышленного комплекса (АПК) во многом определяет темпы выхода сельского хозяйства из кризиса и обеспечение наиболее эффективного использования природного потенциала нашей страны (прежде всего земель сельскохозяйственного назначения). Контингент обучающихся по агроинженерным специальностям, логика построения образовательного процесса и условия профессиональной деятельности, связанные с высоким уровнем риска сельскохозяйственного производства, детерминируют корректировку организации творческой подготовки студентов по следующим направлениям.

1. Доминирование среди обучающихся жителей сельской местности традиционного мировоззрения о ценности труда (в том числе и труда на земле), понимание значения своей деятельности для процветания малой родины, высокий уровень духовно-нравственных качеств позволяют существенно интенсифицировать образовательный процесс вследствие сильной внутренней мотивации.

2. Наличие практического опыта работы в АПК у значительной части студентов и прагматический подход к формированию компетенций обусловливают отражение предметного и социального контекстов уже на первых этапах олимпиадного движения.

3. Финансовая и личностная необходимость для большинства представителей сельских территорий участвовать в сезонных работах в АПК предполагает большую востребованность индивидуализации обучения и разумное использование потенциала цифрового образовательного пространства.

4. Недостаточный уровень развития АПК, высокая зависимость от погодных явлений и слабость отрасли в период экономических кризисов предопределяют преимущественную нацеленность содержания обучения на улучшающие продуктовые и технологические инновации, позволяющие получить экономический результат в ближайшей перспективе, что делает целесообразным при подготовке агроинженеров к инновационной деятельности сместить акценты на проектную деятельность.

В качестве основного направления модернизации олимпиадного движения предлагается построить познавательную деятельность обучающихся по циклическому принципу, когда в процессе обучения будут последовательно чередоваться периоды интенсивной работы по разрешению проблемных ситуаций повышенной сложности с интервалами с более щадящей нагрузкой (как учебной, так и психологической). Такой подход к формированию компетентностной и личностной структуры человека и обеспечению его готовности к осуществлению инновационных проектов в профессии является своеобразным трансфером технологий изменения свойств технических систем посредством импульсного механического воздействия на них. Чередование краткосрочных высоких нагрузок на систему с интервалами относительного спокойствия в ряде случаев значительно эффективнее позволяет получить желаемый результат. Применительно к личности обучающегося можно утверждать, что такого рода краткосрочные высокие учебно-профессиональные нагрузки запускают механизм саморазвития всех качеств и способностей студента, прежде всего

его креативности. В качестве педагогических импульсов выступает специально организованная познавательная деятельность по разрешению личностно значимых для обучающегося проблемных ситуаций, требующих больше имеющегося у студента набора знаний и умений, причем эта деятельность должна происходить в ситуации психологического дискомфорта. Такого рода импульс переводит личность человека на эвристический уровень проявления интеллектуальной активности.

Задача следующих за импульсом этапа рефлексии и этапа «расслабления» (когда студент осуществляет образовательную деятельность в привычном для него режиме) — закрепить проявленный уровень интеллектуальной активности посредством сопровождения неформального и информального самообразования, усиления творческого акцента в базовых компонентах освоения профессиональной образовательной программы.

Такие импульсы (их продолжительность, интенсивность деятельности, уровень стресса и психологического дискомфорта, интервалы между периодами с максимальной нагрузкой) должны проектироваться с учетом календарного графика освоения профессиональной образовательной программы в вузе и личностных особенностей психологически и интеллектуально готовых к такой технологии студентов.

Необходимо подчеркнуть, что использование импульсных технологий для всех обучающихся в настоящее время затруднено прежде всего из-за причин материального и финансового характера, не позволяющих спроектировать каждому студенту образовательную траекторию, максимально использующую его потенциал и личностные устремления. Поэтому импульсные технологии в основном используются в рамках самостоятельной работы и неформального образования для формирования у обучающегося компетенций на более высоком уровне, чем предусмотрено ФГОС ВО, или дополнительных компетенций, обеспечивающих готовность к смене видов и области деятельности в дальнейшем, участию в комплексных инновационных проектах.

На основе проведенного анализа форм организации творческой подготовки в системе высшего образования, опыта подготовки и проведения олимпиад и конкурсов по специальности, системного исследования методологических подходов к организации профессионального становления студентов сформулированы определения педагогического импульса и педагогических технологий.

Под педагогическим импульсом понимается способ организации познавательной деятельности студентов, включающий создание внешних условий, побуждающих их к исследованию и поиску вариантов разрешения проблемной ситуации, имеющей личностную и (или) профессиональную значимость и требующей максимального использования интеллектуального и креативного потенциалов и их развития в момент воздействия импульса. Деятельность студента проходит в течение ограниченного времени в условиях психологического напряжения и повышенной ответственности за конечный результат. Творческая деятельность допускает включение в нее на необходимом обучающемуся уровне (обусловленном его потребностями в новых знаниях и умениях).

Ключевыми характеристиками педагогического импульса являются: продолжительность; степень сложности исследуемых проблем и превышение над средним показателем готовности в настоящий момент олимпиадной группы (студента) к их разрешению; диапазон свободы выбора исследуемых проблем и используемых инструментально-педагогических средств; возможность совмещения с другими видами деятельности студента при освоении образовательной программы.

При проектировании системы импульсных педагогических воздействий необходимо учитывать следующие рекомендации:

— процесс развития активизируется посредством решения творческой задачи или рассмотрения проблемной ситуации конкретного предприятия (организации), отражающей предметный и (или) социальный контекст профессиональной деятельности или представляющей познавательный интерес для студента;

— познавательная деятельность в течение проектируемого технологического импульса должна происходить в условиях ограничения ресурсов (кроме информационных) и предполагать социальную значимость результата для студента;

— решение творческой задачи или поиск способов разрешения проблемной ситуации должны предполагать разрыв (движущую силу) между имеющейся у студента совокупностью знаний, умений, навыков и необходимой для получения верного результата или определения направления эффективных действий; величина этого разрыва должна обеспечивать возможность его преодоления в течение импульсного воздействия посредством активной самостоятельной работы при сопровождении преподавателя-наставника;

— проблемная ситуация, лежащая в основе творческой задачи, должна предполагать возможность ее дальнейшего рассмотрения и проведения научных исследований, использования части полученных результатов при совершенствовании других технических объектов и социально-экономических систем;

— интенсивная работа над творческой задачей должна включать индивидуальную самостоятельную работу и коллективную деятельность, использующую эффект фацилитации;

— в интервалы между педагогическими импульсами целесообразно включать виды организации познавательной деятельности, предполагающие совместную работу участников олимпиадного движения и других обучающихся для трансфера полученных навыков организации творческой работы на весь коллектив;

— интенсивное погружение в проблему и поиск ее решения должны сопровождаться удовлетворением других потребностей обучающегося (коммуникационных, духовных, спортивных), а также учитывать начальный уровень интеллектуальной активности и синергетические свойства коллектива;

— деятельность обучающегося при использовании педагогических импульсных технологий целесообразно организовывать в цифровом образовательном пространстве, гармонично дополнять ее непосредственным общением на олимпиадах и коллективной работой в рамках олимпиадных микрогрупп.

Импульсная педагогическая технология — комплексная система, включающая упорядоченную последовательность и интеграцию педагогических импульсов, этапов рефлексии и релаксации обучающихся, направленная на повышение уровня интеллектуальной активности студентов и их готовности к инновационной деятельности в своей профессиональной области посредством используемых организационных форм и инструментально-педагогических средств. Импульсная педагогическая технология позволяет максимально использовать потенциал личности, способствует духовно-нравственному развитию студента и его самообразованию, обеспечивает конкурентоспособное профессиональное образование.

Импульсные педагогические технологии можно классифицировать по основаниям: по длительности и сочетанию импульсов; по индивидуализации воздействия (индивидуальные, групповые, смешанные); по степени использования информационных технологий (в цифровой образовательной среде, контактные, смешанные); по включению этапов релаксации в программу сопровождения со стороны образовательного учреждения.

В качестве примеров можно привести следующие технологии:

— однократного воздействия — вузовская олимпиада по общеинженерной дисциплине (например, теоретической механике), предполагающая, что проявленная активность позволит более результативно осваивать профессиональные дисциплины;

— многократного концентрированного воздействия — олимпиадное движение по теоретической механике или математике, когда увлеченный студент последовательно погружается в данную профессиональную область, проходя стадии от вузовского тура до заключительного Всероссийской студенческой олимпиады;

— многократного диверсификационного воздействия — проектная деятельность в профессиональной области, предполагающая освоение смежных областей.

Результаты

С учетом специфики задач подготовки инновационных специалистов для агропромышленного комплекса олимпиадное движение целесообразно организовать на следующих уровнях: олимпиады и конкурсы, научно-исследовательская деятельность, проектная деятельность. Прохождение всех уровней усиливает подготовку к инновационной деятельности, обеспечиваемую на пороговом уровне, согласно требованиям ФГОС ВО, освоением профессиональной образовательной программы.

Первоначальная инициация креативных качеств обучающихся по агроинженерным специальностям происходит при их участии в олимпиадном движении по общеинженерным дисциплинам, значение которых для будущей профессиональной деятельности для студентов является очевидным (например, теоретическая механика, теория механизмов и машин, сопротивление материалов и т. п.).

Вначале обучающийся участвует в решении творческих задач, основанных на имеющемся у студента опыте практической работы в АПК, в студенческой группе (при этом психологическое напряжение минимально). Мотивирующим фактором будет желание позиционировать себя в группе и подтвердить самооценку. По итогам рефлексии (при помощи преподавателя) студент

сможет определить блоки недостающей информации по дисциплине, необходимой для решения такого типа задач, и в рамках самостоятельной работы получить недостающие знания.

На втором этапе в процессе участия в вузовском туре олимпиады происходит укрепление внутренней мотивации к максимальному проявлению своих способностей, а по итогам рефлексии корректируется образовательная траектория, в том числе и в направлении самостоятельного получения знаний сверх предусмотренных образовательной программой и развития личностных качеств (стрессоустойчивость, лидерские качества, толерантность и т. п.).

Педагогический импульс, воздействующий на студента во время регионального или заключительного этапа всероссийских олимпиад, заставляет его не только проанализировать свои способности, но и используемые ранее формы и технологии обучения и саморазвития. Рефлексия, проводимая совместно с представителями других вузов, анализ собственного уровня готовности к творческой деятельности и внесение необходимых корректив в организацию образовательного процесса обеспечивают сохранение темпов развития студента. Международная олимпиада дает возможность скорректировать творческую подготовку с учетом опыта организации саморазвития студентов в других странах.

По мере освоения студентом профессиональной образовательной программы олимпиадное движение распространяется на специальные дисциплины, переходя в конкурсы по специальности (конкурсы профессионального мастерства), которые предполагают интегрированное импульсное воздействие. Для студентов агроинженерных направлений подготовки организуются региональные олимпиады (в 2018 г. для Центрального федерального округа олимпиада проходила на базе Тверской государственной сельскохозяйственной академии), всероссийская олимпиада (проводится в Национальном исследовательском Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева) и международная (проводится в Саратовском государственном аграрном университете им. Н. И. Вавилова). Студенты выпускных курсов, после вузовского этапа последовательно участвуя во всех этих мероприятиях, демонстрируют преимущественно эвристический (а в некоторых случаях и креативный) уровень интеллектуальной активности.

Актуальность для технических специалистов АПК готовности к инновационной деятельности обусловливает необходимость развития способностей к научным исследованиям (несмотря на то, что для большинства обучающихся вследствие прагматических соображений и ориентированности профессиональной образовательной программы научно-исследовательский вид деятельности не будет основным). Обучающиеся должны вовлекаться в прикладные научные исследования, результат которых позволяет разрешить проблемные ситуации, знакомые студенту, и может быть оперативно внедрен в деятельность хозяйствующих субъектов.

Во время производственной практики происходит осознание проблем деятельности сельскохозяйственных предприятий, а при подготовке отчета и его защите деятельность студента интенсифицируется (первый импульс), обучающийся формулирует проблемы и определяет перспективы их разрешения. Проводя рефлексию, студент выявляет возможность разрешения проблем посредством повышения собственного уровня компетентности и определяет пути корректировки образовательной траектории. Для решения ряда прикладных задач, актуализированных практикой, необходимо провести научные исследования, которые составят основу последующих этапов интенсивной деятельности студента. Особо следует выделить импульсы, связанные с подготовкой научной публикации результатов проведенных исследований и представлением своей работы студентом на очных конференциях. Данные импульсные воздействия, кроме узкопрофессиональной подготовки, позволяют существенно развить универсальные способности студента (способность к абстрагированию и выделению главного, умение преодолевать страх неудачи) и формируют готовность к продвижению своих инновационных идей.

Актуальна организация научных исследований в смежных с техническими областях знаний — в области экономического и правового обеспечения деятельности сельскохозяйственных предприятий, в том числе и по международной интеграции и кооперации. Например, в университете успешно развивается международное научное сотрудничество студентов совместно с Белорусским государственным аграрным техническим университетом, наши агроинженеры активно участвуют в конференциях в Республике Беларусь.

Необходимо отметить важность и для олимпиад, и для научных исследований непосредственного общения обучающихся и профессионально увлеченных преподавателей различных вузов, что позволяет не только снять психологическое напряжение, но и дополнительно развивать личностные качества и способности, напрямую не связанные с профессиональной областью.

Олимпиадное движение по агроинженерным специальностям необходимо дополнить проектной работой, объединяющей для решения комплексной проблемы представителей не только различных направлений и профилей подготовки, но и студентов различных форм организации обучения и даже молодых специалистов сельскохозяйственных предприятий, сохранивших связь с образовательным учреждением.

Компоненты импульсного воздействия при проектной методике обучения, которые возможно использовать и при подготовке агроинженеров, описаны в работе [14].

Заключение

В работе обоснована необходимость совершенствования олимпиадного движения как формы организации обучения и определены компоненты целевой функции разрабатываемого технологического подхода к развитию олимпиадного движения и переходу его на новый уровень. Выявлены специфические моменты творческой подготовки технических специалистов для агропромышленного комплекса.

В качестве основного направления модернизации олимпиадного движения предлагается построение познавательной деятельности обучающихся по циклическому принципу, когда в процессе обучения последовательно чередуются периоды интенсивной работы по разрешению проблемных ситуаций повышенной сложности с интервалами с более щадящей нагрузкой (как учебной, так и психологической). По результатам исследования сформулированы определения педагогического импульса и педагогических технологий. Автором разработаны рекомендации к проектированию системы импульсных педагогических воздействий. Дана классификация импульсных педагогических технологий по длительности и сочетанию импульсов, по индивидуализации воздействия, по степени использования информационных технологий, по включению этапов релаксации в программу сопровождения со стороны образовательной организации.

Описана методика творческой подготовки в рамках олимпиадного движения на основе использования потенциала импульсных педагогических технологий на следующих уровнях: олимпиады и конкурсы, научно-исследовательская деятельность, проектная деятельность обучающихся по агроинженерным специальностям.

Интеграция описанных импульсных технологий в рамках олимпиадного движения по агроинженерным специальностям показала свою эффективность как в соревновательном аспекте (последние годы команда студентов университета стабильно занимает призовые места на всероссийских и международных олимпиадах), так и с позиции социального заказа — все выпускники вуза трудоустраиваются по специальности, многие начинают и успешно развивают свой бизнес в сфере агропромышленного комплекса.

Литература

1. Юдин В. А., Попов А. И. Формирование инновационной готовности специалистов в олимпиадном движении по теоретической механике // Alma-mater (Вестник высшей школы). 2018. № 3. С. 60–66.
2. Попов А. И. История становления и тенденции развития олимпиадного движения по теоретической механике. Тамбов, 2010. 136 с.
3. Репина Е. Г. Студенческое олимпиадное движение как инструмент поиска одаренной молодежи и педагогической работы с ней: принципы организации и опыт проведения // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6, № 3 (20). С. 297–302.
4. Рыбаулина И. В., Генералова А. В., Тишина М. В. К вопросу проведения мероприятий Всероссийской студенческой олимпиады инженерных направленностей // Вестник науки и образования. 2017. № 11 (35). С. 80–82.
5. Наумкин Н. И., Шалабай Т. Л., Ломаткина М. В. Методика анализа состояния проблемы формирования у студентов компетентности в инновационной инженерной деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 6. С. 210–215.
6. Инженерное образование: мировой опыт подготовки интеллектуальной элиты / А. И. Рудской, А. И. Боровков, П. И. Романов, К. Н. Киселева. СПб., 2017. 216 с.
7. Андреев В. И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань, 2004. 468 с.
8. Барышева Т. А. Креативность. Диагностика и развитие. СПб., 2002. 205 с.
9. Вишнякова Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1996. 40 с.
10. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2002. 320 с.
11. Казанский О. А. Педагогика как любовь. М., 1996. 133 с.
12. Наумкин Н. И., Ломаткин А. Н. Инновационно-ориентированный интегрированный практикум по прикладной механике // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2017. № 3 (65). С. 166–174.
13. Молоткова Н. В., Ракитина Е. А., Попов А. И. Механизм использования цифровой образовательной среды в инженерном образовании // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2018. № 2 (68). С. 163–172.

14. Попов А. И., Мищенко Е. С., Симбирских Е. С. Повышение качества подготовки студентов к инновационной деятельности посредством международных образовательных проектов // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2018. № 4 (70). С. 138–150.

References

1. Yudin V. A., Popov A. I. Formirovanie innovacionnoj gotovnosti specialistov v olimpiadnom dvizhenii po teoreticheskoj mekhanike [Formation of innovative readiness of specialists in the Olympiad movement in theoretical mechanics]. *Alma Mater (Herald of Higher Education),* 2018, no. 3, pp. 60–66. (In Russian).
2. Popov A. I. Istoriya stanovleniya i tendencii razvitiya olimpiadnogo dvizheniya po teoreticheskoj mekhanike [History of formation and development trends of the Olympiad movement in theoretical mechanics]. Tambov, 2010, 136 p. (In Russian).
3. Repina E. G. Studencheskoe olimpiadnoe dvizhenie kak instrument poiska odarennoj molodezhi i pedagogicheskoj raboty s nej: principy organizacii i opyt provedeniya [Student Olympiad movement as a search tool and pedagogical work with gifted youth: principles, characteristics, experience]. *Samara Journal of Science,* 2017, vol. 6, no. 3 (20), pp. 297–302. (In Russian).
4. Rybaulina I. V., Generalov A. V., Tishina M. V. K voprosu provedeniya meropriyatij Vserossijskoj studencheskoj olimpiady inzhenernyh napravlennostej [To the issue of holding events of the All-russian students Olympiad in engineering directions]. *Bulletin of Science and Education,* 2017, no. 11 (35), pp. 80–82. (In Russian).
5. Naumkin N. I., Shalabaj T. L., Lomatkina M. V. Metodika analiza sostoyaniya problemy formirovaniya u studentov kompetentnosti v innovacionnoj inzhenernoj deyatel'nosti [Methods of analysis of the problem of formation of students competence in innovative engineering]. *Modern High Technologies,* 2018, no. 6, pp. 210–215. (In Russian).
6. Rudskoy A. I., Borovkov A. I., Romanov P. I., Kiseleva K. N. Inzhenernoe obrazovanie: mirovoj opyt podgotovki intellektual'noj elity [Engineering education: world experience of preparation of intellectual elite]. St. Petersburg, 2017, 216 p. (In Russian).
7. Andreev V. I. Konkurentologiya: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya konkurentosposobnosti [Konkurentnaya: training course for creative self-development of competitiveness]. Kazan, 2004, 468 p. (In Russian).
8. Barysheva T. A. Kreativnost'. Diagnostika i razvitie [Creativity. Diagnosis and development]. St. Petersburg, 2002, 205 p. (In Russian).
9. Vishnyakova N. F. Psihologicheskie osnovy razvitiya kreativnosti v professional'noj akmeologii [Psychological bases of development of creativity in professional acmeology]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Moscow, 1996, 40 p. (In Russian).
10. Bogoyavlenskaya D. B. Psihologiya tvorcheskih sposobnostej [Psychology of creative abilities]. Moscow, 2002, 320 p. (In Russian).
11. Kazanskij O. A. Pedagogika kak lyubov' [Pedagogy as love]. Moscow, 1996, 133 p. (In Russian).
12. Naumkin N. I., Lomatkin A. N. Innovacionno-orientirovannyj integrirovannyj praktikum po prikladnoj mekhanike [Innovation-Oriented integrated workshop on applied mechanics]. *Problems of Contemporary Science and Practice.* Vernadsky University, 2017, no. 3 (65), pp. 166–174. (In Russian).
13. Molotkova N. V., Rakitina E. A., Popov A. I. Mekhanizm ispol'zovaniya cifrovoj obrazovatel'noj sredy v inzhenernom obrazovanii [The mechanism of using digital educational environment in engineering education]. *Problems of Contemporary Science and Practice.* Vernadsky University, 2018, № 2 (68), pp. 163–172. (In Russian).
14. Popov A. I., Mishchenko E. S., Simbirskih E. S. Povyshenie kachestva podgotovki studentov k innovacionnoj deyatel'nosti posredstvom mezhdunarodnyh obrazovatel'nyh proektov [Improving the quality of students' training for innovative activities through international Educational Projects]. *Problems of Contemporary Science and Practice.* Vernadsky University, 2018, no. 4 (70), pp. 138–150. (In Russian).

УДК/UDC 378

А. И. Тимошенко, Е. Н. Иванова, Т. С. Моспан

A. Timoshenko, E. Ivanova, T. Mospan

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONAL QUALITIES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Введение. Статья посвящена проблеме формирования профессионально важных качеств бакалавров педагогических вузов. Образовательная среда высшей школы обладает богатым потенциалом для организации учебного процесса с выбором способов, приемов, темпа обучения и с учетом индивидуальных особенностей студентов.

Методология. Создать оптимальные условия для формирования профессионально важных качеств студентов возможно с использованием индивидуальных образовательных маршрутов. Цель статьи — анализ научных понятий «профессионально важные качества», «индивидуальный образовательный маршрут» и классификация маршрутов для студентов педагогических вузов. В основу исследования положен комплексный анализ психолого-педагогической литературы, нормативно-правовых документов.

Результаты. Авторы статьи представили этапы формирования профессионально важных качеств средствами индивидуального образовательного маршрута.

Заключение. Уровень сформированности профессионально важных качеств бакалавров педагогического вуза возможно повысить за счет комплексной работы путем проектирования индивидуального образовательного маршрута и своевременной оценки и корректировки педагогом действий студента.

Introduction. The article is devoted to the problem of formation of professionally important qualities of bachelors of pedagogical higher education institutions. The educational environment of the higher school possesses a rich potential for the organization of educational process with a choice of ways, receptions, rates of training and taking into account individual features of students.

Methodology. It is possible to create optimal conditions for the formation of professionally important qualities of students using individual educational routes. The purpose of the article is the analysis of scientific concepts "professionally important qualities", "individual educational route" and classification of routes for students of pedagogical universities. The study is based on a comprehensive analysis of psychological and pedagogical literature, regulatory documents.

Results. The authors of the article presented the stages of formation of professionally important qualities by means of individual educational route.

Conclusion. The level of formation of professionally important qualities of bachelors of pedagogical higher education institution can be increased due to complex work by means of individual educational route design and timely assessment and correction of student's actions by the teacher.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, профессионально важные качества, организационно-педагогические условия, содержание образования, образовательная траектория.

Keywords: individual educational route, professionally important qualities, organizational and pedagogical conditions, educational content, educational trajectory.

Современное высшее образование получило изменения в стандартах подготовки педагогических кадров в виде рекомендаций о введении новых технологий, подходов и методик для обучения студентов — будущих учителей. Кроме федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС ВО 3++), принят и новый профессиональный стандарт педагога, нацеленный на повышение качества учебно-воспитательного процесса через выдвижение огромного ряда требований к подготовленности учителя. Приоритетными к окончанию высшего учебного заведения выступают перечень сформированных квалификационных требований и владение определенными профессиональными компетенциями. Свободно и активно мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности и, соответственно, моделирующий учебно-воспитательный процесс педагог — это гарант решения поставленных государственных задач. Поэтому одной из важнейших задач модернизации высшего образования становится усовершенствование профессионализма выпускников педагогических вузов как фактора повышения качества школьного образования.

В контексте новой образовательной парадигмы квалификационные требования (ключевые компетенции) к студенту бакалавриата педагогического вуза и его способность к успешному выполнению задач и обязанностей в повседневной деятельности обозначают термином «профессионально важные качества» (ПВК).

Представители современной отечественной педагогической науки внесли значительный вклад в развитие научных представлений о профессионально важных качествах студентов вузов и путях их формирования (Б. Г. Ананьев, В. А. Бодров, И. А. Зимняя, Н. Э. Касаткина, А. В. Карпов, О. Г. Красношлыкова, А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина, Л. В. Марищук, И. С. Морозова, К. К. Платонов, Е. Л. Руднева, В. Д. Шадриков, А. Ш. Яруллина и др.).

Профессионально важные качества бакалавров педагогического вуза являются характеристиками субъекта учебной деятельности, влияющими на эффективность и успешность его профессионально-педагогического становления. Формирование ПВК студентов в процессе учебной и внеучебной деятельности нуждается в модернизации.

Авторы, исследующие проблему ПВК специалиста, считают, что в полной мере данные качества сформированы у работающего учителя, а вот предпосылки и отдельные компоненты закладываются в процессе обучения в вузе. В связи с этим несомненный интерес для педагогов представляет поиск новых путей формирования ПВК бакалавров педагогического вуза.

ПВК формируются на трех этапах: подготовительном, основном и завершающем. На подготовительном этапе выявляется исходный уровень сформированности профессионально важных качеств, а также анализируются индивидуальные особенности каждого студента 1-го курса педагогического вуза с помощью диагностического инструментария (анкет «Мотивы получения профессии «учитель», «Мотивация поступления в педагогический вуз», модифицированных методик диагностики личностной мотивации к успеху и исследования уровня общительности студентов, «Уровень принятия себя», карты самооценки ПВК бакалавров педагогического вуза). С помощью критериально-оценочного аппарата определяется уровень сформированности профессионально важных качеств личности студента педагогического вуза по выделенным классификационным группам.

Социально-педагогические — характеризуют социализацию студента, освоение им социокультурного опыта и создание необходимых условий для самореализации в обществе (умение управлять коллективом, инициативность, ораторские способности, работоспособность, умение работать индивидуально и с группой обучающихся и др.).

Культурно-просветительские — отражают формирование системы культурных, духовно-нравственных, эстетических ценностей, патриотизма и здорового образа жизни (организация культурного пространства, потребностей обучающихся культурно-просветительских программ и др.).

Мотивационно-эмоциональные — определяют мотивационные свойства и эмоциональные состояния личности (стрессоустойчивость, целеустремленность, мотивация к профессиональной деятельности, способность к прогнозированию ситуации и др.).

Гностические — способности к определению личности обучающегося с учетом его индивидуальных, возрастных и психофизиологических особенностей (анализ собственной деятельности, системное и планомерное повышение профессионального уровня, умение демонстрировать знание предмета и рабочей программы, многогранность в знаниях профиля деятельности и др.).

Конструктивно-проективные — обеспечивают стратегическую направленность на достижение профессионально-педагогических целей (умения планировать и проводить самоанализ урока с дальнейшей коррекций своих действий и др.).

Научно-методические — позволяют вести научную и исследовательскую деятельность (владение современными формами и методами обучения, умение использовать специальные подходы для дифференциации обучающихся в коллективе (дети с ОВЗ и специальными потребностями, одаренные и т. д.), умение использовать современные формы контроля знаний).

Прикладные — это качества с учетом специфики преподаваемой дисциплины или занимаемой должности.

На следующем этапе формирования ПВК бакалавров начинается проектирование индивидуальных образовательных маршрутов.

Основой для изменений содержания профессиональной подготовки будущих учителей служит анализ индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) (С. В. Воробьева, М. И. Губанова, Е. И. Казакова, Н. А. Лабунская, О. В. Петунин, Г. В. Санкович, А. П. Тряпицына, Н. В. Чекалева, И. В. Чудинова) и схожесть трактовок понятия ИОМ в представлении его как пути результативного достижения студентом определенного уровня образованности [1–3; 6; 7].

Так, Т. В. Фиалкина под индивидуальным маршрутом понимает совокупность образовательных линий, обеспечивающих создание условий для непрерывного самообразования педагога через организацию открытого образовательного пространства, развитие профессиональных потребностей путем расширения возможностей выбора наиболее приемлемых способов собственного развития [5].

У И. С. Якиманской данное понятие вводится в контексте процесса самоорганизации и самореализации личности обучающегося в рамках личностно ориентированного обучения как воз-

можность самому определять траекторию индивидуального развития [8]. Существуют родственные дефиниции ИОМ, такие как «индивидуальная образовательная траектория», «индивидуальная образовательная программа», «индивидуальный образовательный план». Внесем разграничение в термины: траектория характеризует реализуемый маршрут, программа представляет собой средство реализации образовательного маршрута, а план определяет индивидуальность учебного плана освоения образовательной программы на основе индивидуализации его содержания.

На наш взгляд, цель ИОМ — повышение уровня освоения образовательного стандарта и уровня сформированности ПВК бакалавров педагогического вуза путем целенаправленного проектирования дифференцированной вариативной структуры учебной и внеучебной деятельности студента, отражающей его личностные особенности и контролируемой в рамках отдельной дисциплины.

Методология

Нами предложена классификация индивидуальных образовательных маршрутов для студентов педагогических вузов, основанием выбраны компоненты ведущих видов деятельности педагога и структура профессионально важных качеств бакалавров. Определены следующие типы ИОМ: социально-педагогический, научно-методический, конструктивно-проективный и гностический.

Социально-педагогический маршрут ориентирован на формирование у бакалавров нравственных, коммуникативных, ораторских, эмоционально-волевых и других качеств, способствующих профессиональной социализации студента — будущего педагога. Публичность профессии «учитель» требует соотнесения индивидуальных особенностей с общепринятыми нормами и правилами, принятыми в конкретном социуме (учебном заведении). Маршрут направлен на усвоение обучающимся социальных знаний, ценностей, норм, компетенций, профессиональных и социальных навыков.

Маршрут гностической направленности основан на наполняемости траектории пунктами, связанными с предметными знаниями, анализом своей педагогической деятельности, способностями к стремлению профессионального роста и умением демонстрировать знания рабочей области. Важными качествами каждого педагога являются грамотность и многогранность знаний в преподаваемой области, что позволяет совершенствовать качество образования, формулировать ответы на незапланированные вопросы учеников, быстро адаптироваться к изменениям в образовательной системе, повышать уровень профессиональной квалификации. Еще одним важным пунктом данного маршрута является владение различными оценочными средствами и формами контроля.

Работа учителем в рамках Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) предписывает развивать поисковые, аналитические и исследовательские навыки обучающихся, быть компетентным в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Маршрут, ориентированный на развитие способностей к самостоятельности в проектировании, разработке, конструированию и исследованию методик (форм и средств) обучения, называется *научно-методический.* Это осуществимо при детальном знакомстве с педагогической работой через три линии продвижения: познание — развитие — совершенствование себя в области профессионально-педагогической деятельности.

Вопрос о составляющей «познания» решаем в рамках вузовской образовательной среды путем увеличения теоретического курса психолого-педагогической направленности: посещение дополнительных курсов, участие в семинарах, вебинарах, на круглых столах, научно-практических конференциях.

Линия «развитие» восполняется использованием работы на базе школьной образовательной среды и сотрудничеством студентов со школьниками, студентами среднего профессионального образования (педагогическая практика, экскурсии, совместные проекты и научно-исследовательские работы, соавторство в научных публикациях, сотрудничество в проведении и организации летних школ предметной направленности, содействие в проведении летних школьных площадок).

«Совершенствование себя» как линии продвижения и формирования профессионально важных качеств осуществимо в рамках участия в мероприятиях профессиональной направленности (педагогические конкурсы, научно-практические конференции, семинары, вебинары, круглые столы, фестивали, научно-методические марафоны и др.).

Цель маршрута конструктивно-проективной направленности — формирование способностей к анализу и синтезу, прогнозированию ситуации, использованию творческого подхода, умению

применять инновационные технологии в обучении, способности к проектированию, моделированию и конструированию. Данный образовательный маршрут базируется на достижении поставленных целей в области научного исследования и проектирования, предполагает участие студентов в олимпиадном движении, научно-практических конференциях, семинарах, грантах и конкурсах.

При проектировании в структуре маршрута отображается цель, технологии, средства, педагогические условия и содержание.

На основном этапе эксперимента происходит отслеживание процесса обучения, построенного на основе ИОМ студентов, с учетом требований к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы ФГОС ВО 3++, профессионального стандарта педагога и содержания процесса формирования профессионально важных качеств бакалавров педагогического вуза. В ходе обучения ведется текущий контроль уровней сформированностей профессионально важных качеств, по необходимости проводится корректировка структуры маршрута. Организация работы на данном этапе обеспечивает формирование ПВК бакалавров педагогического вуза. Итогом проектирования индивидуального образовательного маршрута для бакалавра педагогического вуза будет утверждение органами управления образовательным процессом, администрирующими органами (факультет, отделение, институт). Использование образовательных траекторий в высших учебных заведениях разрешено Федеральным законом «Об образовании в РФ», но утверждается внутренними правовыми документами (приказ, распоряжение, локальный акт) конкретного учебного учреждения.

При реализации маршрута студенту необходима поддержка, которая понимается как система взаимодействия со студентом, позволяющая направлять, корректировать и оптимизировать путь маршрута. Согласно литературе, индивидуальный образовательный маршрут разрабатывается в рамках конкретной дисциплины, соответственно, контроль, рефлексию и корректировку стоит проводить преподавателю выбранного предмета (или куратору группы).

Анализ литературы позволяет выделить следующие виды поддержки:

— информационная — связана с повышенной активностью и работоспособностью студента при освоении знаний, формировании практических навыков и в других видах деятельности. Педагоги выступают в качестве консультантов, оказывают помощь студентам в решении возникающих сложностей и трудностей при изучении предметов. По дисциплинам подготовки индивидуального образовательного маршрута проводятся консультации, в рамках которых возможно решить вопросы студентов;

— организационная — характеризует сопровождение решений внеучебных вопросов: работа с библиотекой, распределение в группы по физической культуре, спортивные секции, кружки и сектора творческой направленности, прикрепление к научным лабораториям, школьным образовательным учреждениям, организациям дополнительного образования и др.);

— эмоциональная — проявляется в микроклимате (атмосфере) на отделении, факультете, курсе и в группе. Создание благоприятных условий связано с открытостью педагогического коллектива, их желанием и готовностью к свободному общению со студентами.

Создавать индивидуальный образовательный маршрут предполагается на учебное полугодие/год, так как поддержка предусматривает контроль и оценку прохождения маршрута для возможности адекватной рефлексии, самооценивания и своевременной корректировки действий, что позволяет изменить тип и наполняемость последующего маршрута.

Сегодня в педагогических вузах существует несколько способов проектирования индивидуального образовательного маршрута для формирования ПВК бакалавров педагогического вуза:

1. Замена ряда дисциплин профессионального блока, изменение рабочей программы по прохождению практик, профессиональная направленность при написании курсовых работ и выпускной квалификационной работы, замена тем семинарских, лабораторных и практических работ.

2. Посещение дополнительных занятий с другими направлениями подготовки.

3. Получение дополнительного образования (обучение в институтах переподготовки и дополнительного образования).

4. Привлечение студентов к работе в научных лабораториях кафедры.

5. Участие в олимпиадном движении (вузовского, регионального, всероссийского, международного уровней).

6. Участие в научно-исследовательских и научно-практических конференциях.

7. Участие в конкурсах профессионального мастерства («Студент года», «Новая волна»).

8. Работа в педагогических отрядах (работа в детских оздоровительных лагерях, работа на школьных площадках).

9. Участие в написании научных трудов, публикаций, грантов (самостоятельно, совместно с преподавателями, студентами или обучающимися других образовательных учреждений).

10. Участие в акциях, культурно-массовых мероприятиях.

В маршрут можно вносить корректировки по согласованию с органами управления отделением. По итогам индивидуального образовательного маршрута сдается отчет о проделанной работе с результатами рефлексии и мониторинга аттестационных испытаний и внеурочной деятельности.

Результаты

Заключительный этап предполагает самооценку студентов, оценку проведенной работы педагога с обучающимися и анализ результатов эффективности формирования ПВК через обучение по ИОМ определенного типа. Диагностическим инструментарием оценки уровней сформированности ПВК выбраны: мониторинг текущей и итоговой аттестации учебной деятельности, Наблюдение за студентами в рамках учебной и внеучебной деятельности (лист наблюдения), мониторинг результатов участия во внеучебной деятельности, модифицированная методика исследования самооценки личности на основе разработки А. В. Будасси, характеристика студента по результатам практики.

Заключение

Многоуровневость системы высшего образования предоставляет возможность бакалавру выбрать путь получения образования и профессионального становления, что отражено в индивидуальном образовательном маршруте, приведенном выше.

Создание полноценных условий для формирования профессионально важных качеств студентов педагогического вуза и дальнейшие контролирующие действия педагога позволят подготовить самодостаточную и самореализующуюся личность будущего учителя путем повышения уровня сформированности профессионально важных качеств.

Литература

1. Лабунская Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2002. № 3 (149). С. 79–90.
2. Воробьева С. В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1999. 460 с.
3. Тряпицына А. П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. № 1. С. 50–61.
4. Федеральный образовательный государственный стандарт высшего образования от 01.10.2015 г. [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440304.pdf (дата обращения: 26.05.2018).
5. Фиалкина Т. В. Методическое сопровождение профессионализации педагога на основе индивидуального образовательного маршрута // Пермский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 31–37.
6. Фролова С. В. Проектирование индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности студентов по формированию духовно-нравственных ценностей // Современные исследования социальных проблем. 2013. № 6. С. 55–67.
7. Чекалева Н. В. Подготовка педагогических кадров к работе в условиях инновационного образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 11. С. 224–236.
8. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 64-67.
9. On Formation of Pedagogical University Student Professional Self-evaluation / T. S. Mospan, A. I. Timoshenko, E. N. Ivanova et al. // 8th ESE International Conference on Sports, Health and Management (ESE-SHM 2018). 2018. Vol. 91. P. 79–84.
10. Sagitova R. R., Garaeva A. K. Designing of Individual Educational Routes of University Students in the Process Self-Directed Language Learning // The European Proceedings of Social & Behaviournal Sciences. 2016. № 2. P. 371–379.

References

1. Labunskaya N. A. Individual'nyy obrazovatel'nyy marshrut studenta: podkhody k raskrytiyu ponyatiya [Student's individual educational route: approaches to the disclosure of the concept]. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science,* 2002, no. 3 (149), pp. 79–90. (In Russian).
2. Vorobieva S. V. Teoreticheskiye osnovy differentsiatsii obrazovatel'nykh programm [Theoretical foundations of the differentiation of educational programs]. Doctor's degree dissertation. St. Petersburg, 1999, 460 p. (In Russian).
3. Tryapitsyna A. P. Soderzhaniye professional'noy podgotovki studentov – budushchikh uchiteley k resheniyu zadach modernizatsii obshchego obrazovaniya [The content of professional training of students - future teachers to solve the problems of modernization of general education]. *UNIVERSUM: Bulletin of the Herzen University,* 2013, no. 1, pp. 50–61. (In Russian).
4. Federal'nyy obrazovatel'nyy gosudarstvennyy standart vysshego obrazovaniya ot 01.10.2015 g. [Federal educational state standard of higher education from 10.10.2015]. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440304.pdf (accessed 26.05.2018). (In Russian).

5. Fialkina T. V. Metodicheskoye soprovozhdeniye professionalizatsii pedagoga na osnove individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta [Methodological support of teacher professionalization on the basis of an individual educational route]. *Perm Pedagogical Journal,* 2014, no. 5, pp. 31–37. (In Russian).
6. Frolova S. V. Proyektirovaniye individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta vneuchebnoy deyatel'nosti studentov po formirovaniyu dukhovno-nravstvennykh tsennostey [Designing an individual educational route for extracurricular activities of students on the formation of spiritual and moral values]. *Russian Journal of Education and Psychology,* 2013, no. 6, pp. 55–67. (In Russian).
7. Chekaleva N. V. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov k rabote v usloviyakh innovatsionnogo obrazovaniya [Teachers' training for their work in the conditions of innovative education]. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University,* 2013, no. 11, pp. 224–236. (In Russian).
8. Yakimanskaya I. S. Trebovaniya k uchebnym programmam, oriyentirovannym na lichnostnoye razvitiye shkol'nikov [Requirements for curricula focused on the personal development of schoolchildren]. *Voprosy Psychologii,* 1994, no. 2, pp. 64–67. (In Russian).
9. Mospan T. S., Timoshenko A. I., Ivanova E. N., Kuzmina N. D., Pegasova N. A. On Formation of Pedagogical University Student Professional Self-evaluation. *8th ESE International Conference on Sports, Health and Management (ESE-SHM 2018).* 2018, vol. 91, pp. 79–84.
10. Sagitova R. R., Garaeva A. K. Designing of Individual Educational Routes of University Students in the Process Self-Directed Language Learning. *The European Proceedings of Social & Behaviournal Sciences,* 2016, no 2, pp. 371–379.

УДК/UDC 378

С. А. Филичев, О. Д. Лукашевич, Г. В. Ерофеева

S. Filichev, O. Lukashevich, G. Erofeeva

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ МОДЕЛЕЙ «КРУГ ОБУЧЕНИЯ» И ТОТЕ

FORMATION OF COMPETENCIES OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES ON THE BASIS OF MODELS "SPHERE OF LEARNING" AND TOTE

Введение. Многочисленные работы по формированию компетенций студентов технических вузов нуждаются в осмыслении. В качестве теоретического основания для анализа выбрано нейролингвистическое программирование (НЛП) и основанные на ней модели «Круг обучения» и ТОТЕ («Тест — Операции — Тест — Выход»).

Методология. Теоретической основой исследования выступили работы философа Грегори Бейтсона, а также труды Дж. Миллера, Е. Галантера и П. Прибрама, касающиеся структуры поведения.

Результаты. Формирование компетентностей студентов технических вузов проходит через четыре этапа: бессознательная некомпетентность, сознательная некомпетентность, сознательная компетентность, бессознательная компетентность. Переход от одного этапа к другому зависит от навыков, полученных на предыдущем этапе обучения, мотивации студента и времени, затраченного на учебу. Модель ТОТЕ («Тест — Операция — Тест — Выход») адекватно описывает взаимодействие в системе «преподаватель — студент», а ее применение обеспечивает целенаправленное управление способствующим достижению учебных целей поведением студентов и преподавателей.

Заключение. В работе рассмотрены применение моделей ТОТЕ и «Круг обучения» к формированию компетентностей студентов технических вузов. Выявлены затруднения при формировании компетенций и компетентностей учащейся молодежи: трудности диагностики, неоднократное обращение к формированию универсальных и общепрофессиональных компетенций, профессионально важных качеств в течение всего срока обучения, информационная направленность дипломов государственного образца (описание сданных зачетов и экзаменов, но не состава и уровня освоения сформированных профессионально важных качеств и компетенций).

Introduction. Numerous works on the formation of competencies of students of Technical Universities need to be comprehended. Neuro-linguistic programming (NLP) and the TOTE model based on it were chosen as the theoretical basis for the analysis.

Methodology. The theoretical basis of the research was the work of the philosopher Gregory Bateson, as well as the works of J. Miller, E. Galantera and P. Pribram concerning the structure of behavior.

Research. Formation of the competence of students of Technical Universities can be characterized by four stages: unconscious incompetence, conscious incompetence, conscious competence, unconscious competence. The transition from one stage to another depends on the skills acquired at the previous stage of training, the motivation of the student and the time spent on study. Model TOTE ("Test — Operation — Test — Exit") adequately describes the interaction in the "teacher — student" system and its application provides targeted management of student and teacher behavior that contributes to the achievement of learning goals.

Conclusion. The paper discusses the use of models of TOTE and "Sphere of Education" to the formation of competencies of students of Technical Universities. Difficulties in the formation of competences and competencies of students are revealed: difficulties of diagnostics, repeated reference to the formation of the criminal code, the military-industrial complex, professionally important qualities during the whole period of study, informational orientation of state diplomas (description of passed tests and exams, but not the composition and level of development of professionally formed important qualities and competencies).

Ключевые слова: «Круг обучения», модель TOTE, нейролингвистическое программирование, компетенция, компетентность, профессиональное образование.

Keywords: "Sphere of learning", TOTE model, neuro-linguistic programming, competence, incompetence, vocational education.

Введение

В настоящее время развитию компетенций и компетентностей студентов российских технических вузов посвящены тысячи публикаций, включая тезисы, статьи, диссертации, монографии, учебники. Этот массив информации требует осмысления. В качестве теоретического основания для анализа выбрано нейролингвистическое программирование (НЛП) — это область знаний, «изучающая структуру субъективного опыта людей, занимающаяся разработкой языка его описания, раскрытием механизмов и способов моделирования опыта с целью совершенствования и передачи выявленных моделей другим людям» [9, с. 42].

Нейролингвистическое программирование располагает богатым арсеналом моделей и техник и широко применяется в образовательной практике как в России, так и за рубежом [4–9, 13–16]. Так, например, в работе [15] представлено более двухсот упражнений, способствующих освоению методов НЛП. Исследователями применялся инструментарий НЛП в военном, инженерном [4], медицинском [7] профессиональном образовании, при обучении иностранным языкам [5]. В работе [12], посвященной применению модели «Кубик Дилтса» к систематизации методов преподавания экологии в техническом вузе, нами показаны некоторые возможности и особенности использования НЛП при формировании экологической культуры студентов.

В настоящей работе рассматривается применение в дидактике высшей школы двух методов НЛП, известных под названиями «Круг обучения» и «модель TOTE».

На рисунке 1 показан так называемый круг обучения (цит. по [4]). Он представляет собой четырехэтапный переход от начального состояния (бессознательной (неосознанной) некомпетентности) к конечному (бессознательной (неосознанной) компетентности).

Рассмотрим данную схему применительно к профессиональной подготовке будущего инженера.

Бессознательная некомпетентность («не знаю, что не знаю», квадрант 1 на рис. 1) характеризует отсутствие знаний, навыков и опыта практической деятельности в данной предметной области. Например, большинство первокурсников слышали слово «экология» (кто-то понимает его на бытовом уровне, другие имеют фрагментарные знания из курса школьной биологии, третьи ассоциируют это понятие благодаря СМИ с нарушениями в природе или охраной окружающей среды), но затрудняются сказать, что изучает эта наука, не знакомы с основными понятиями этой области знаний («экологический фактор», «экосистема», «биосфера»), не могут перечислить глобальные экологические проблемы.

Сознательная некомпетентность («знаю, что не знаю», квадрант 2) — понимание ограниченности своих знаний и умений. Преподаватель в начале семестра знакомит студентов с требовани-

Рис. 1. Круг обучения [4]

ями ФГОС к развитию у них конкретных компетенций, для чего следует изучить несколько десятков физических закономерностей, запомнить ряд теорем курса высшей математики. Именно на этом этапе формируется мотивация студента к познавательной активности при освоении фундаментальных наук, которая будет успешной, если он осознает, что в будущей профессиональной деятельности только на их основе он сможет делать расчеты, выполнять проекты и т. д.

Сознательная компетентность («знаю, что знаю», квадрант 3) — такое владение навыками, при котором требуется некоторый сознательный контроль. Например, при решении тестовых задач студент может обращаться к словарям, чтобы вспомнить значение термина, который ранее был им освоен.

Бессознательная компетентность («не знаю, что знаю», квадрант 4) — состояние мастерства, быстрое решение учебных задач без обращения к учебникам, преподавателям, другим студентам и Интернету. Студент легко решает задачи на интегрирование, вспоминая таблицу неопределенных интегралов.

При анализе обучения естественным наукам в техническом вузе на основе «Круга обучения» выявляется ряд противоречивых педагогических ситуаций. Так, некоторые студенты изучали те или иные предметы ранее (в колледже или в школе), а другие — нет (у большинства студентов не было экологии в школе), иностранные студенты занимались по учебным программам, отличным от отечественных. В результате в начале образовательной траектории в высшей школе часть обучающихся оказывается на уровне сознательной компетентности, а часть — на уровне бессознательной некомпетентности. Кроме того, у студентов отличаются задатки, склонности и мотивация к изучению разных предметов. Ситуация усугубляется тем, что формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций (УК, ОПК) часто происходит при изучении разных дисциплин в течение восьми семестров бакалавриата с отличающимся количеством академических часов. Даже если студент развил профессионально важное качество до уровня бессознательной компетентности, то к моменту нового обращения к этому же качеству на ином предмете может произойти откат к осознанной компетентности, и даже еще дальше. В этом случае часть работы по обучению придется проводить заново. Нельзя не упомянуть и еще одну проблему. Многие компетенции в новых ФГОС сформулированы таким образом, что их диагностика крайне затруднена (если вообще возможна). Например, как диагностировать универсальную компетенцию «способность к самоорганизации и самообразованию», которую должен развить у себя будущий бакалавр в соответствии с ФГОС направления 08.03.01 «Строительство» [10]?! Известные методики, обучающие скорочтению и тайм-менеджменту, развивают некоторые навыки, способствующие развитию самоорганизации и самообразованию. Вместе с тем оцениванию подлежит деятельность, но не спо-

собность. Руководство вузов перекладывает решение трудной, многокомпонентной задачи диагностики педагогических результатов на преподавателей — разработчиков рабочих программ, но что последние могут сделать, не будучи специалистами по психодиагностике? В итоге оценивание результатов обучения и мониторинг часто сводятся к так называемым экспресс-опросам, анкетированию, тестированию, реферированию, то есть способам, с разной степенью достоверности выявляющим знания студентов, но слабо определяющим, на каком этапе круга обучения они находятся. Ситуация усугубляется тем, что любая компетенция представляет собой совокупность знаниевой (когнитивной), деятельностной, мотивационно-ценностной, рефлексивной составляющих. Из них, как правило, оценивается только первая. Необходим поиск таких комплексных заданий (например, в формате кейсов) и критериев, с помощью которых можно с высокой степенью достоверности охарактеризовать уровень достигнутых результатов обучения.

Рассмотрим в образовательном пространстве высшей школы модель TOTE (англ. «Test — Operation — Test — Exit», рус. «Тест — Операция — Тест — Выход»). Модель основана на трудах Грегори Бейтсона [1] и описана в работах [8; 9] (рис. 2).

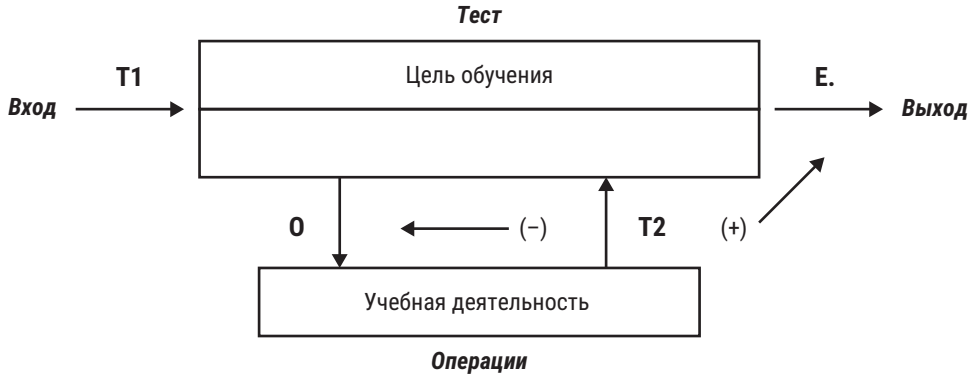

Рис. 2. Модель TOTE (по [8])

Указанные в представленной модели четыре взаимосвязанных этапа описываются следующим образом.

Этап 1. T 1 — Test 1 (триггер). Это спусковой крючок, начинающий формирование цели. В качестве триггера, запускающего весь процесс, может выступать любое внешнее воздействие, например услышанная фраза, увиденное изображение, собственная ассоциация, идея, эмоциональная реакция. Фактически этот этап можно воспринимать как «Тест 1», так как появление триггера — это первая оценка различий между состоянием педагогической ситуации в данный момент времени и желаемым, и от этого зависит, как развивается весь последующий процесс.

Этап 2. O — Operate (действие). Этот этап включает учебные действия — решение задач, участие в дебатах, овладение профессиональным тезаурусом и т. д.

Этап 3. T 2 — Test 2 (проверка). Здесь сравниваются намеченное и достигнутое, выставляется оценка полученного результата. В случае совпадения намеченного и достигнутого происходит завершение действия. В противном случае рассматриваются: корректировка цели или действий и возвращение на этап *Operate,* либо происходит отказ от цели (признание ее несостоятельности).

Этап 4. E — Exit (выход). Окончание деятельности.

Кратко охарактеризовать представленную модель TOTE применительно к процессу профессиональной подготовки можно следующим образом.

Первый тест (T1 на рис. 2) — начало учебной деятельности. Например, это может быть знакомство студентов с целями курса или первая встреча преподавателя с учебной группой. Входное (первичное) анкетирование, тестирование помогает преподавателю оценить уровень подготовки обучающихся на предыдущей стадии образовательного процесса.

Операция (O на рис. 2) — любое действие студента и/или преподавателя — составление заданий, издание дидактических материалов, решение студентами задач, проблемная лекция, лабораторная работа с элементами исследования и т. д. После выполнения операции проводится сравнение с поставленной целью (T2 на рис. 2). Если она достигнута, например, три четверти студентов

освоили умение решать задачи определенного типа, при этом половина из них уверенно справляется с поиском нестандартных решений при отсутствии полноты данных в условии задачи (стрелка со знаком «+» на рис. 2), то деятельность по ее достижению прекращается (E на рис. 2), если нет (стрелка со знаком «–» на рис. 2) — предпринимаются новые действия (операции).

Образовательный процесс в вузе в рамках модели TOTE можно рассматривать на разных уровнях обобщения. *На глобальном уровне* первый тест — подача абитуриентом документов в вуз, выход — получение диплома или отчисление. *В рамках учебного года* первый тест — начало занятий в семестре (сентябрь или февраль), выход — сессия, в зависимости от успехов студента заканчивающаяся или переводом на следующий семестр, или отчислением. *На отдельном занятии* студенты, успешно выполнившие задания, переходят к следующей теме (разделу), а слабоуспевающие или пропустившие занятия получают дополнительные задания и материалы для самоподготовки и ликвидации задолженности. Это означает, что хорошо успевающие студенты тратят меньше времени на обучение.

Модель TOTE можно применить и к отдельным упражнениям. Например, при решении задач на интегрирование в курсе высшей математики студенту необходимо взять столько интегралов, чтобы этот навык стал бессознательным (квадрант 4 на рис. 1). Это означает, что в рамках модели TOTE к выходу (конец изучения темы) студенты приходят при достижении компетентности.

Для преподавателя выход из модели TOTE часто чисто механический — это окончание занятия. В условиях массового обучения и увеличивающейся нагрузки у него просто нет времени следить за прогрессом каждого обучающегося. Идеальной была бы самооценка студентов, например в форме промежуточного самотестирования. Однако многие тесты по естественным наукам, предлагающиеся российским студентам технических вузов, проверяют знания, но не сформированность компетенций и компетентностей. Кроме того, в дипломах государственного образца указываются сданные зачеты и экзамены, но не указывается, что одну компетенцию студент может сформировать у себя на 100%, другую — наполовину, а третью вообще не развить. И о каком развитии компетенций в таком случае можно говорить?

В работе Л.Н. Бережновой и С.А. Воронова [3, с. 23] предлагается семиэтапная технология педагогической диагностики сформированности компетенций: 1) определение объекта диагностирования; 2) планирование; 3) выбор средств; 4) сбор информации об объекте; 5) обработка информации, анализ, систематизация; 6) прогнозирование развития объекта; 7) применение результатов педагогической диагностики. В некоторой степени данная технология согласуется с моделью TOTE. Однако в их статье не приведены конкретные примеры предложенной авторами методики, как следствие — сложно оценить ее эффективность.

Результаты

Формирование компетентностей студентов технических вузов может быть охарактеризовано четырьмя состояниями: бессознательная некомпетентность, сознательная некомпетентность, сознательная компетентность, бессознательная компетентность. Переход от одного состояния к другому зависит от навыков, полученных на предыдущем этапе обучения, мотивации студента и времени, затраченного на учебу. Модель TOTE адекватно описывает взаимодействие в системе «преподаватель — студент», а ее применение обеспечивает целенаправленное управление поведением студентов и преподавателей, способствующим достижению учебных целей.

Заключение

В работе рассмотрено применение моделей TOTE и «Круг обучения» к формированию компетентностей студентов технических вузов в процессе обучения. Выявлены затруднения при формировании компетенций и компетентностей учащейся молодежи: трудности диагностики, неоднократное обращение к формированию УК, ОПК, профессионально важных качеств в течение всего срока обучения, информационная направленность дипломов государственного образца (описание сданных зачетов и экзаменов, но не состава и уровня освоения сформированных профессионально важных качеств и компетенций).

Литература

1. Барбитова А. Н. Возможности использования нейро-лингвистического программирования как средства личностно ориентированного воспитания старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2004. 22 с.

2. Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. М., 2000. 480 с.
3. Бережнова Л. Н., Воронов С. А. Сущность и содержание педагогической диагностики компетенций // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 4 (28). С. 23–28.
4. Волков Н. Г. Нейролингвистическое программирование и основные концепции обучения в технологическом вузе и военно-учебном заведении // Вестник технологического университета. 2014. Т. 17, № 8. С. 315–322.
5. Кораева О. В. Об использовании приемов нейро-лингвистического программирования при обучении иностранному языку // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2012. Т. 7, № 1. С. 200–207.
6. Кузьмин М. Ю., Козлова Н. М. Использование техник нейролингвистического программирования при подготовке лекций для студентов медицинских вузов // Сибирский медицинский журнал. 2010. № 7. С. 56–57.
7. Миллер Дж., Галантер Е. Г., Прибрам П. Программы и структура поведения. М., 2000. 228 с.
8. Пелехатый М. М., Чекчурин Ю. А. Сертификационный курс НЛП-практик. М., 2014. 272 с.
9. Плигин А. А., Герасимов А. В. Руководство к курсу «НЛП практик». М., 2000. 576 с.
10. Родиков А. С. Понятие об осознанной и неосознанной компетентности руководителя в европейских образовательных моделях // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 125. С. 217–226.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 08.03.01 по направлению «Строительство» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/080301.pdf (дата обращения: 05.04.2019).
12. Филичев С. А., Лукашевич О. Д., Цветкова Л. Н. Применение модели «кубик Дилтса» к систематизации методов преподавания экологии // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. С. 341–348.
13. Kudliskis V. Teaching assistants, neuro-linguistic programming (NLP) and special educational needs: 'reframing' the learning experience for students with mild SEN // Pastoral Care in Education. 2014. Vol. 32, № 4. P. 251–263. DOI. http://dx.doi.org/10.1080/02643944.2014.960533.
14. Tosey Paul, Mathison Jane. Neuro-linguistic programming and learning theory: a response // The Curriculum Journal. 2003. № 14:3. P. 371-388. DOI: 10.1080/0958517032000137667.
15. Craft Anna. Neuro-linguistic Programming and learning theory // The Curriculum Journal. 2001. № 12:1. P. 125–136.
16. Vaknin Shlomo. The big book of NLP Techniques. 200+ Patterns, methods & strategies of Neuro-Linguistic Programming. London : Inner Patch Publishing, 2011. 704 p.

References

1. Barbitova A. N. Vozmozhnosti ispol'zovanija nejro-lingvisticheskogo programmirovanija kak sredstva lichnostno orientirovannogo vospitanija starsheklassnikov [Possibilities of using neuro-linguistic programming as a means of personality-oriented education of high school students]. Abstract of Ph. D. thesis. Ulyanovsk, 2004, 22 p. (In Russian).
2. Bateson G. Ekologiya razuma. Izbrannye stat'i po antropologii, psihiatrii i epistemologii [Ecology of Mind. Selected articles on anthropology, psychiatry and epistemology]. Moscow, 2000, 480 p. (In Russian).
3. Berezhnova L. N., Voronov S.A. Sushhnost' i soderzhanie pedagogicheskoj diagnostiki kompetencij [Essence and content of pedagogical diagnostics of competencies]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2017, no. 4 (28), pp. 23–28. (In Russian)
4. Volkov N. G. Nejrolingvisticheskoe programmirovanie i osnovnye koncepcii obuchenija v tehnologicheskom vuze i voenno-uchebnom zavedenii [Neuro-linguistic programming and basic concepts of training at a technological university and military educational institution]. *Bulletin of the Technological University,* 2014, vol. 17, no. 8, p. 315–322. (In Russian).
5. Koraeva O. V. Ob ispol'zovanii priemov nejro-lingvisticheskogo programmirovanija pri obuchenii inostrannomu jazyku [Theory and methodology of teaching languages]. *Vestnik of Pushkin Leningrad State University,* 2012, vol. 7, no. 1, pp. 200–207. (In Russian).
6. Kuzmin M. Ju., Kozlova N. M. Ispol'zovanie tehnik nejrolingvisticheskogo programmirovanija pri podgotovke lekcij dlja studentov medicinskih vuzov [The use of neurolinguistic programming techniques in the preparation of lectures for students of medical universities]. *Siberian Medical Journal,* 2010, no. 7, pp. 56–57. (In Russian)
7. Miller Dzh., Galanter E. G., Pribram P. Programmy i struktura povedenija [Programs and structure of behavior]. Moscow, 2000, 228 p. (In Russian).
8. Pelekhaty M. M., Chekchurin Ju. A. Sertifikacionnyj kurs NLP-praktik [NLP Practitioner Certification Course]. Moscow, 2014, 272 p. (In Russian).
9. Pligin A. A., Gerasimov A. V. Rukovodstvo k kursu «NLP praktik» [Guide to the course "NLP Practices"]. Moscow, 2000, 576 p. (In Russian).
10. Rodikov A. S. Ponjatie ob osoznannoj i neosoznannoj kompetentnosti rukovoditelja v evropejskih obrazovatel'nyh modeljah [The meaning of deliberate and indeliberate competence of the leader in european educational models]. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science,* 2010, no. 125, pp. 217–226. (In Russian).
11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija po napravleniju 08.03.01 po napravleniju «Stroitel'stvo» (uroven' bakalavriata) [Federal state educational standard of higher education in the direction of 08.03.01 in the direction of «Construction» (undergraduate level)]. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/080301.pdf (accessed 05.04.2019). (In Russian).
12. Filichev S. A., Lukashevich O. D., Cvetkova L. N. Primenenie modeli «kubik Diltsa» k sistematizacii metodov prepodavanija jekologii [Application of the Dilts Cube model to systematize environmental teaching methods]. *Modern Problems of Science and Education,* 2017, no. 5, p. 341–348. (In Russian).
13. Kudliskis V. Teaching assistants, neuro-linguistic programming (NLP) and special educational needs: 'reframing' the learning experience for students with mild SEN. Pastoral Care in Education, 2014, vol. 32, no 4, pp. 251–263. DOI. http://dx.doi.org/10.1080/02643944.2014.960533.
14. Tosey Paul, Mathison Jane. Neuro-linguistic programming and learning theory: a response. The Curriculum Journal, 2003. no. 14:3, pp. 371-388. DOI: 10.1080/0958517032000137667.
15. Craft Anna. Neuro-linguistic Programming and learning theory. *The Curriculum Journal,* 2001, no. 12:1, pp. 125–136.
16. Vaknin Shlomo. The big book of NLP Techniques. 200+ Patterns, methods & strategies of Neuro-Linguistic Programming. London, Inner Patch Publishing, 2011, 704 p.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

PROFESSIONAL GROWTH AND DEVELOPMENT OF A PERSON

УДК/UDC 376

Б. С. Воронин

B. Voronin

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫХ ШКОЛЬНИКОВ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОНОГО ЦЕНТРА

PEDAGOGICAL MODEL OF THE PROCESS FOR UPBRINGING PATRIOTIC ORIENTED SCHOOLCHILDREN IN A SOCIAL REHABILITATION CENTER

Введение. В статье представлено исследование по проблеме воспитания патриотически ориентированных школьников. Цель статьи — представить разработанную, теоретически обоснованную и экспериментально проверенную педагогическую модель воспитания патриотически ориентированных школьников и выявленные педагогические условия ее результативного функционирования.

Методология. Одним из методов исследования по воспитанию патриотически ориентированных школьников социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних определено моделирование. В основе изучения процесса воспитания патриотически ориентированных школьников лежат системный, аксиологический, компетентностный, деятельностный подходы и соответствующие им принципы. Обосновываются выявленные педагогические условия воспитания патриотически ориентированных школьников. Значимость модели, ее реалистичность доказаны и подтверждены в процессе педагогического эксперимента.

Результаты. Представленная в статье педагогическая модель позволяет осмыслить процессуальное и содержательное наполнение исследования, соотнести планируемую цель с конечным результатом исследования, перенести теоретические знания и элементы исследования процесса воспитания патриотически ориентированных школьников на практическую деятельность. Педагогическая модель процесса воспитания патриотически ориентированных школьников в культурно-образовательной среде социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних представлена взаимосвязанными компонентами (целевым, организационно-содержательным, процессуальным, оценочно-рефлексивным и результативным), выделение которых позволяет обеспечить достижение прогнозируемого результата — ориентир на патриотическую деятельность, повышение уровня патриотизма у школьников.

Заключение. Автором отмечается, что успешному воспитанию патриотически ориентированных подростков, оказавшихся в сложных жизненных ситуациях, будет способствовать разработан-

ная педагогическая модель воспитания патриотически ориентированных школьников и выявленные педагогические условия ее результативного функционирования в культурно-образовательной среде социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних.

Introduction. The article presents a study on the problem of upbringing patriotic-oriented schoolchildren. The purpose of the article is to present a proposed, theoretically substantiated, and experimentally verified pedagogical model for the process of upbringing patriotic-oriented schoolchildren, as well as to identify pedagogical conditions of its effective functioning.

Methodology. One of the methods of the research on the education of patriotic schoolchildren of the social rehabilitation center for minors is modeling. In examining the process of education patriotically oriented students are systemic, axiological, competence-based, activity-based approaches and their corresponding principles. The revealed pedagogical conditions of patriotic education are justified. The significance of the model, its realism are proved and confirmed in the process of pedagogical experiment.

Results. Presented in the article pedagogical model allows to comprehend the procedural and the substantive content of the research, to correlate the planned goal with the final result of the research, to transfer theoretical knowledge and research elements of the process of upbringing patriotic-oriented schoolchildren into practical activity. The pedagogical model of the process of upbringing patriotic-oriented schoolchildren in the cultural-educational environment of a social-rehabilitation center for minors is represented by the interrelated goal-oriented, organizational and content-oriented, procedural, evaluative-reflexive, as well as result-oriented components, the emphasis on which ensures the achievement of a predicted result — orientation towards patriotic activities and increased level of patriotism among schoolchildren.

Conclusion. The author notes, that the successful patriotic-oriented upbringing ofteenagers, who found themselves in challenging life situations, will be facilitated by a comprehensive pedagogical model for the process of educating patriotic-oriented schoolchildren, as well as by the demonstrated pedagogical conditions for its effective functioning in the cultural-educational environment of the social-rehabilitation center for minors.

Ключевые слова: педагогическая модель, воспитание патриотически ориентированных школьников, культурно-образовательная среда, социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних, компоненты и функции педагогической модели, педагогические условия воспитания личности.

Keywords: pedagogical model, education of Patriotic schoolchildren, cultural and educational environment, social rehabilitation center for minors, components and functions of the pedagogical model, pedagogical conditions of personal education.

Введение

Воспитание патриотически ориентированных школьников является доминирующей парадигмой российского государства, закрепленной в разработанных и реализуемых государственных концепциях и программах: Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина РФ, федеральная целевая программа «Культура России» (2012–2018 гг.), государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 гг. » и др. [5; 12; 23].

В российском обществе и системе образования проблема воспитания патриотически ориентированной молодежи, обладающей развитым чувством ответственности за судьбу своей страны (возрождение патриотизма, формирование идейных убеждений и нравственных норм поведения, овладение навыками и умениями отстоять свою идейно-нравственную позицию, готовность защитить интересы и границы великой России), также является актуальной [2; 18; 20–22].

Особую значимость приобретает воспитание патриотически ориентированных детей и подростков, оказавшихся в сложных жизненных ситуациях, так как в школьной среде снизилось на них воспитательное воздействие как важнейший фактор формирования гражданственности и патриотизма [1; 14–16]. Вовлеченность таких школьников в патриотически ориентированную деятельность является одной из возможностей почувствовать себя полноправным членом общества, найти, познать и проявить себя человеком, гражданином и патриотом в учебе, общественно полезной деятельности, мероприятиях дополнительного образования и социально значимых проектах.

Осложняется ситуация отсутствием системного подхода к воспитанию детей, положением родителей этих детей, которые пострадали в результате реструктуризации угольной промышленности в Кузбассе. Это приводит к ликвидации и сокращению рабочих мест, потере родителями заработка, ухудшению отношений в семье, что отрицательно сказывается на социально-экономической обстановке в городе, обществе, взаимоотношениях в семье [9; 10; 12; 19]. Как следствие, несовершеннолетние дети становятся центром выживания, вынуждены мириться с материальными и моральными последствиями, ощущают недостаток внимания и любви близких людей, растут озлобленными, оставляют школу, уходят из семьи, вовлекаются в преступные группировки, демонстрируют негативное отношение к малой и большой Родине. Такая категория детей фактически остается вне воспитания: неполные, асоциальные семьи; неуважительное отношение и отсутствие заботы о детях; сложные антигуманные отношения и материальные недостатки. Как результат — снижение чувства уважения и любви к ближнему, отсутствие гордости за себя, свою семью, Родину. У несовершеннолетних детей чаще всего не сформирована потребность оказывать помощь нуждающемуся, уважать старшее поколение. Эти дети конформны, беспринципны, отличаются безнравственностью, не интересуются культурой и историей своей страны [1, с. 38].

Своевременная ориентация школьников на нравственное самоопределение, на желание приносить пользу окружающим, своей стране составляют одно из необходимых приоритетных направлений патриотического воспитания в условиях социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних. Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних (СРЦН) — это специализированное некоммерческое учреждение муниципальной системы социальной службы, предназначенное для временного проживания детей, оставшихся без попечения родителей в возрасте от 3 до 18 лет, основная цель деятельности которого — социальная реабилитация несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации [11; 20].

На современном этапе общего образования педагогическая наука и практика решают проблемы моделирования образовательно-технологических средств воспитания школьников: обновление содержания, методов и форм учебно-воспитательной деятельности, способствующих успешному воспитанию патриотически ориентированных школьников. В связи с этим актуально научное осмысление, теоретическое и практическое обоснование моделирования процесса воспитания патриотически ориентированных школьников социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, выявления педагогических условий ее результативного функционирования [2; 3; 6].

Методология

Придерживаясь трактовок понятия «методология», сформулированных ведущими методологами В.И. Загвязинским, В.В. Краевским, мы будем понимать ее как научное учение о педагогическом знании, способах его получения и объяснение при неразрывной связи науки и практики [7; 13]. Необходимо отметить и существование одной из поздних трактовок учеными понятия «методология», которая связана с пониманием ее как учения об организации деятельности (А.М. Новиков, Д.А. Новиков) [17, с. 43].

В нашем исследовании методологической основой моделирования процесса воспитания патриотически ориентированных школьников определены *аксиологический, системный, компетентностный и деятельностный подходы,* дополняющие и взаимообусловливающие друг друга [4, с. 114]. Понятие «подход» В.А. Штофф определяет как совокупность принципов деятельности. Методологический подход подразумевает изучение ориентации исследования при рассмотрении интересующего объекта, это понятие или принцип, лежащие в основе изучения стратегии исследования [13; 17]. Обоснуем кратко выбранные нами методологические подходы к изучению процесса воспитания патриотически ориентированных школьников социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, сущностное наполнение которых и система принципов полно представлены в статье автора [4, с. 112–119].

Философский уровень методологии представляет *аксиологический подход,* позволяющий изучать школьника как ценность при осмыслении себя человеком, гражданином и патриотом общества, осознанно выбирающим патриотизм для нравственного самоопределения и воспитания чувства патриотизма как общенациональной идеи, ценностного отношения к окружающим, культуре, великой истории своей страны [4, с. 114–115].

Общенаучная методология исследования представлена *системным подходом* к изучению личности школьника и его ценностных ориентаций, культурно-образовательной среды, процесса вос-

питания, ориентации на личностно значимые патриотические ценности как систему взаимосвязанных элементов при гуманном взаимодействии, стремлении к развитию подростками субъектной позиции, к личностной социальной активности в образовательном процессе [4, с. 115–116].

На *конкретно-научном уровне исследования* реализованы *компетентностный и деятельностный подходы,* позволившие в деятельности и через деятельность изучать уровень профессиональной компетенции педагогов в воспитании у школьников феномена патриотизма; ценности и компетенции школьников, ориентацию подростков на систему патриотических ценностей при включенности в разные виды и формы патриотической деятельности. Компетентностный подход как методологический принцип проектирования педагогического процесса способствовал изучению интериоризации и экстериоризации ценностных ориентаций школьников в процессе патриотически ориентированной деятельности как результата нравственного самоопределения. Интеграция этих подходов лежит в основе изучения процесса воспитания патриотически ориентированных школьников посредством феномена «моделирование».

Наше исследование психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что обычно модели используются для познания, анализа, синтеза, конструирования. А.М. Новиков отмечает, что модель позволяет представить мысленно или в виде изображения (фр. *modèle,* от лат. *modulus* — «мера, аналог, образец») некий объект или явление с их свойствами как упрощенную реальную версию [17, с. 121].

Учеными широко используется такой метод исследования, как моделирование, в педагогической науке в трудах Ю.К. Бабанского, В.В. Громовой, А.Н. Дахина, А.В. Кирьяковой, В.В. Краевского, Дж. Фримена и др. [6, с. 75]. Педагогическое моделирование — это разработка общей идеи создания педагогической системы, процесса, ситуации и способов их представления (Н.Л. Селиванова) [21, с. 89].

Педагогическая модель воспитания патриотически ориентированных школьников необходима нам для определения инструментальной оснащенности в научном и методическом аспектах, последовательности действий, участников экспериментальной деятельности, педагогических условий в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних.

Выбор педагогической модели обусловлен также тем, что в центре нашего исследования находятся школьники, оказавшиеся в сложных жизненных ситуациях, нуждающиеся в социальной поддержке. Это предполагало всестороннее изучение качеств личности, ценностей, ценностных ориентаций и установок, психолого-педагогическую поддержку и коррекцию поведения для нравственного самоопределения, воспитания патриотизма как личностной ценности. Мы понимаем, что воспитание патриотически ориентированных школьников, с одной стороны — это внутренний процесс (изучение, приобретение и усвоение информации, ценностей, образцов поведения), который осуществляется только самими школьниками в процессе собственной активной деятельности, а с другой — внешний процесс, обусловленный определенными условиями и влиянием соответствующей среды окружения.

В процессе воспитания патриотически ориентированных школьников необходимо расширение среды взаимодействия для их участия в разных видах образовательной деятельности, ориентации на ценностную систему патриотизма, развития внутренней мотивации на позитивную деятельность и ценностное отношение к себе, окружающим, Отечеству как гражданина, человека и патриота, защитника интересов и границ своей Родины. О.В. Акулова, О.А. Зайцева, А.В. Кирьякова, М.Б. Кусмарцев, В.К. Левашов, Н.В. Машенцева, А.В. Петровский, Н.Л. Селиванова доказывают, что среда ориентирована на связь с культурными, природными объектами для воспитания эмоций, чувств и поведения ребенка, что также подтверждено нашим исследованием [1; 8; 11; 14; 15; 19; 20].

В педагогических теориях ученые рассматривают разные среды социализации человека, в том числе культурную и социокультурную (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.М. Дрофа, В.А. Караковский, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова и др.).

Мы представляем культурно-образовательную среду как средство гуманного взаимодействия *внутренних и внешних субъектов* со школьниками социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних в информационно-патриотическом, эмоциональном, поведенческом направлениях по воспитанию патриотизма, как возможность участия в разных видах образовательной деятельности (урочной, внеурочной, внешкольной) для ориентации на воспитание патриотических эмоций, чувств и поведения (рис. 1).

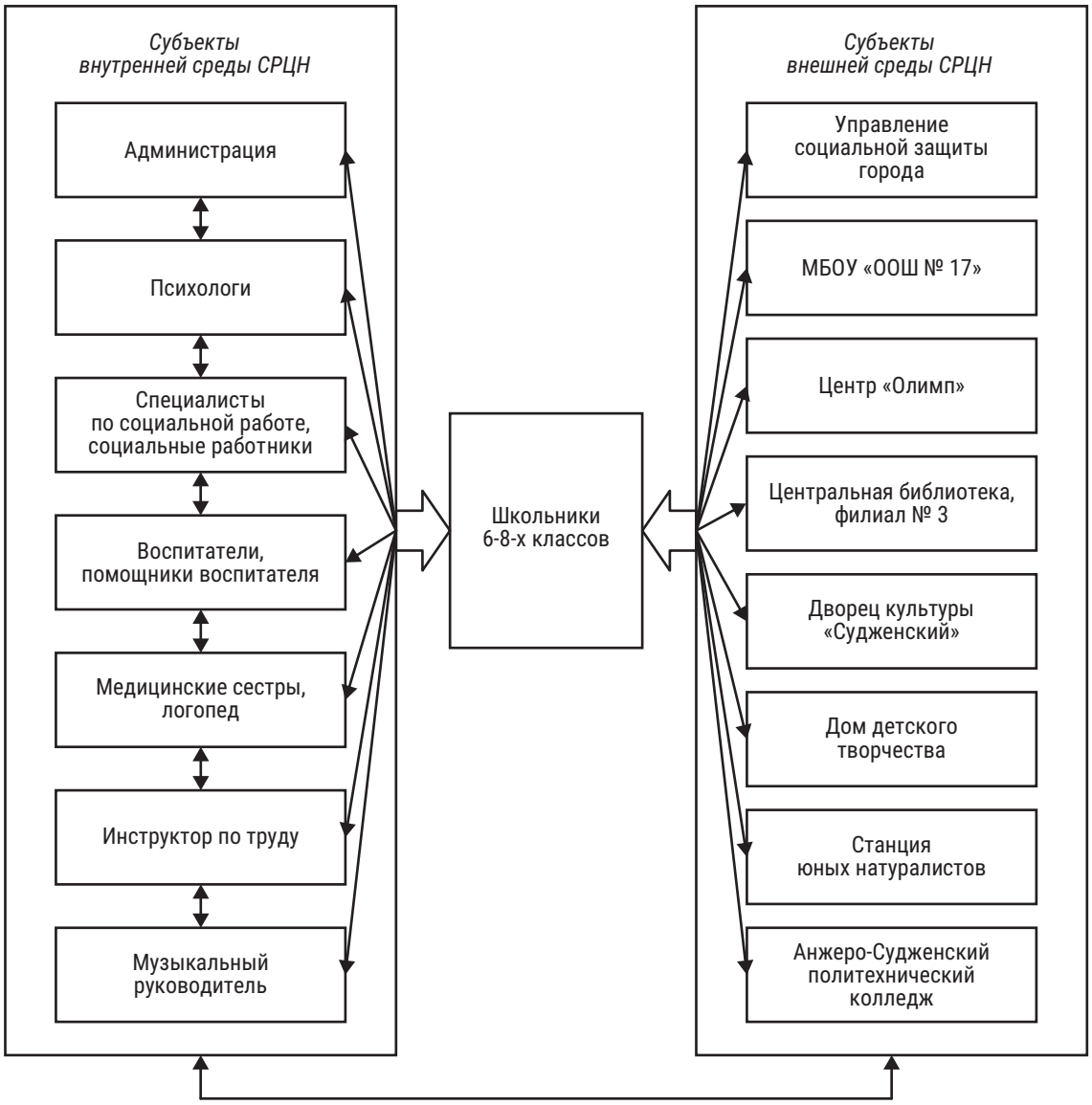

Рис. 1. Структура культурно-образовательной среды социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних

В процессе педагогического эксперимента были апробированы достоверные методики, модифицированные нами. Для диагностики были использованы методики, позволяющие выявить нравственные приоритеты школьников, сущность понятия «патриотизм», определить адекватность понимания ценностей патриотизма (личностные, социальные, общечеловеческие).

1. *Анкета «Диагностика нравственных приоритетов. Методика неоконченных предложений» (Н.И. Дереклеева).*

2. Определить качества, которые нравятся и не нравятся школьникам в людях, дать моральную оценку поступкам других людей (взаимооценка), выявить уровень осознания школьниками ценностей патриотизма (самооценка) позволил опросник *«Что мы ценим в людях» (Л.М. Фридман).*

3. Выявить уровень сформированности личностных качеств гражданина-патриота позволила анкета *«Отечество мое — Россия» (Д.В. Григорьев);* уровень осознания понятия патриотизма и отношения к нему со стороны школьников — опросник *«Патриотизм. Как я его понимаю» (Л.М. Фридман).* Определению характера отношений подростков 6–8-х классов к семье, Отечеству, Земле, миру, труду, культуре, знаниям, людям, к себе и другим способствовал опросник *«Отношение подростка к Отечеству» (Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова, П.В. Степанов).* Уровень сформированности патрио-

тизма школьников определялся как интегрированный показатель по всем этим методикам. Метод исследования — моделирование — был реализован при сущностном наполнении смысла ключевых понятий исследования:

1. *Воспитание* — это целенаправленное гуманное педагогическое взаимодействие школьников с другими субъектами образования в решении задач патриотической направленности, включает разные формы, методы, содержание, виды деятельности, способствующие нравственному самоопределению, развитию патриотизма как личностно значимой ценности и ориентира жизнетворчества в служении Отечеству.

2. В нашем понимании «патриотизм» — это фундаментальная национальная и личностно значимая ценность для школьников, отражающая их сознание; чувство благодарности за принадлежность к своей семье и Отечеству; внутренняя мотивация на проявление позитивных организационных и коммуникативных способностей в изучении себя, своего родословного древа, трудовых и боевых подвигов разных поколений, национальных особенностей своей страны; гордость за могущество великой Родины и готовность к ее защите; представляющая собой динамичную систему личностных, социальных и общечеловеческих ценностей.

3. *Школьники* — это ученики подросткового и юношеского возраста (12–15 лет), шестиклассники, семиклассники и восьмиклассники, оказавшиеся в сложных жизненных ситуациях, воспитанники социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, обучающиеся в одной из школ города Анжеро-Судженска, участвующие в патриотически ориентированной деятельности.

4. *Воспитание патриотически ориентированных школьников* — это сложный процесс и результат ориентации, освоения и присвоения школьниками ценностей патриотизма (личностных, социальных, общечеловеческих) в культурно-образовательной среде социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних посредством целенаправленного гуманного взаимодействия субъектов образования (информационно-патриотического, эмоционального, поведенческого); внутренняя мотивация школьников на патриотизм; стремление к развитию субъектной позиции как человека, гражданина и патриота; интериоризация ценностей патриотизма из общественных и государственных в личностно значимые как ориентир для жизнедеятельности.

Метод моделирования использован также для построения педагогической модели.

Результаты

Педагогическая модель процесса воспитания патриотически ориентированных школьников в культурно-образовательной среде социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних включает взаимосвязанные компоненты: целевой, организационно-содержательный, процессуальный, оценочно-рефлексивный, результативный (рис. 2). Компонент *социальный заказ* мы определяли в соответствии с государственной стратегией — потребностью общества в патриотически ориентированных гражданах для защиты интересов и ценностей родной страны [5; 23]. *Цель* педагогической модели — воспитание патриотизма школьников как основы нравственного самоопределения является системообразующей и определяет ее назначение. Достижению цели способствует решение следующих *задач:* расширять и углублять знания школьников о традициях семьи, школы, трудовых и боевых подвигах разных поколений, могуществе и величии родной страны; ориентировать школьников на формирование чувства уважения, ответственности и гордости за принадлежность к своей семье, обществу, России; формировать у школьников активную социальную и гражданскую позиции на участие в общественно полезном труде, социально значимых проектах, воспитывать у них высокое чувство патриотизма.

Цели и задачи педагогической модели взаимосвязаны с последующими компонентами и лежат в основе наполнения каждого из них.

Организационно-содержательный компонент модели воспитания патриотически ориентированных школьников позволил включить задачи патриотического воспитания в учебно-воспитательную работу в условиях созданной культурно-образовательной среды социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних. Обозначенные задачи решались на уровне содержания учебных дисциплин гуманитарного и естественно-научного циклов, элективных курсов путем реализации социально значимых проектов по патриотическому воспитанию школьников. Это совместная организация учителями и учениками календарных гражданско-патриотических праздничных мероприятий; волонтерской деятельности и помощи людям разных поколений, нуждающимся в поддержке; совместная работа по патриотическому воспитанию семьи, родителей

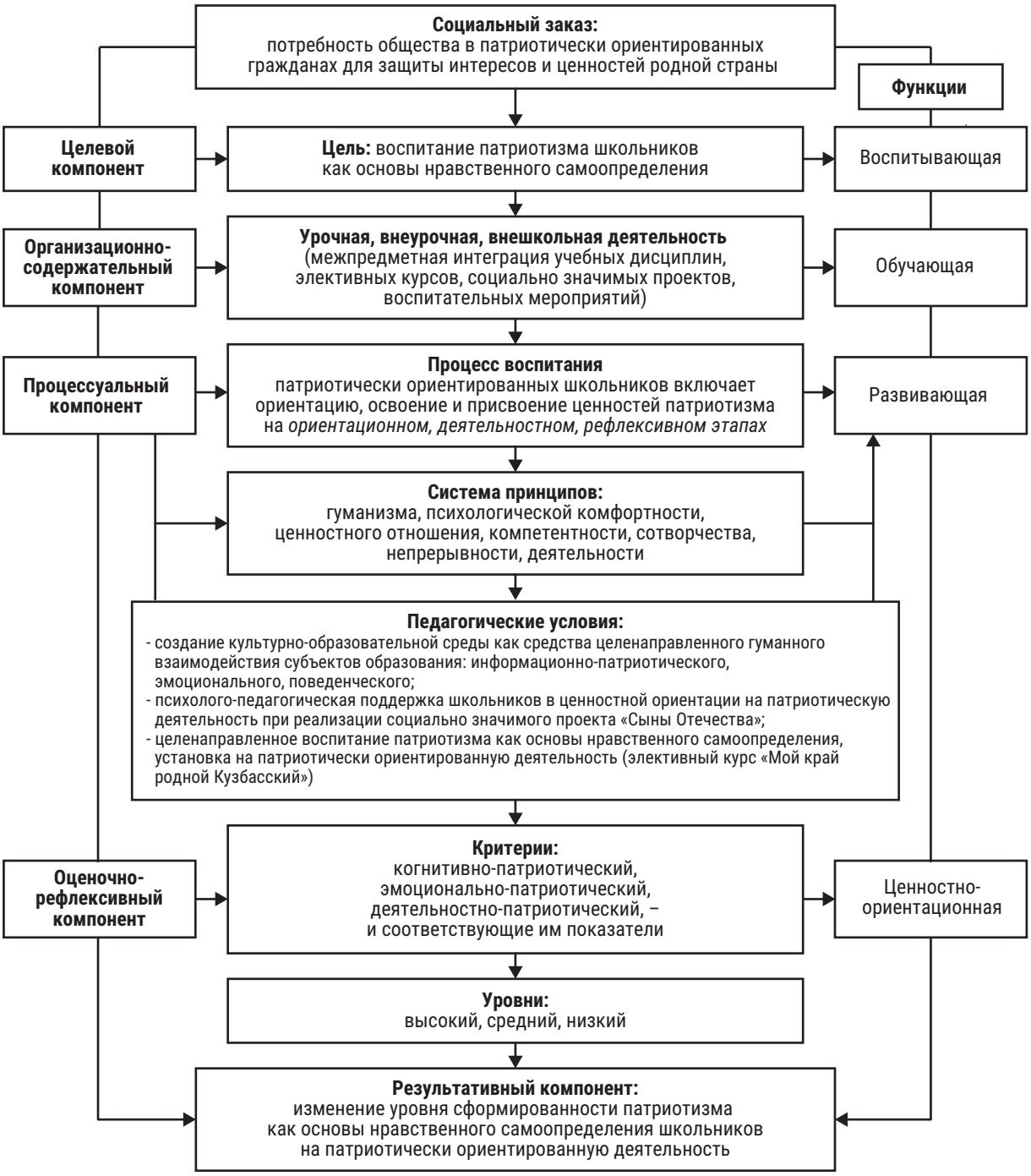

Рис. 2. Педагогическая модель процесса воспитания патриотически ориентированных школьников в культурно-образовательной среде социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних

и школы; гуманное взаимодействие с участниками экспериментальной деятельности из образовательных организаций и учреждений социальной защиты и т. д.

Большое значение имеет организация разных форм воспитательной работы по патриотическому воспитанию: проекты, диспуты, дискуссии, элективные курсы, волонтерские акции, групповые и индивидуальные консультации детей и родителей, психолого-педагогическая поддержка школьников и др.

Организационно-содержательный компонент модели позволил педагогическим работникам выполнять *воспитывающую, обучающую, развивающую функции.*

Воспитывающая функция способствует установлению гуманного взаимодействия школьников с другими субъектами образования, дальнейшему усвоению норм общения, культуры, освоению и интериоризации гуманистических качеств, ценностей патриотизма, переводу их в личный опыт. Это позволяло формировать ценностные ориентации на нравственное самоопределение, приоритет ценности патриотизма как фундаментальной для человека в развитии позитивного мировоззрения гражданина и патриота.

Обучающая функция позволила расширять знания и представления школьников через комплекс учебных дисциплин, элективные курсы о богатстве и могуществе великой России, родного края, знаменитых земляках, родителях, которые вносят трудовой и боевой вклад в развитие Отечества. Это способствует расширению опыта школьников по патриотическому воспитанию, реализации возможности стать патриотом в мирное время через позитивные дела, поступки в помощь и поддержку людям, которые в них нуждаются.

Развивающая функция способствует развитию личности школьников в деятельности и через деятельность в коллективе, где от каждого его участника ожидали изменений в выборе личностных качеств, мотивации, поведения. Изменение мотивации деятельности школьников, переход ее во внутреннюю мотивацию способствовали активной самостоятельности и стремлению развивать субъектную позицию, зарождению новообразования — самовоспитанию личности в аспекте патриотической ориентации. Происходила ориентация, освоение и присвоение новых ценностей как личностных новообразований (А. В. Кирьякова), осуществлялось восприятие их как личностно значимых ценностей патриотизма и развитие личности в целом [11, с. 14].

Ценностно-ориентационная функция проявлялась в установках на активную включенность школьников, стремящихся к развитию субъектной позиции, осмыслению ценностей себя, окружающих, Родины; в значимости фундаментальной ценности патриотизма как основы нравственного самоопределения; в определении и присвоении личностно значимых ценностей патриотизма в разных видах и формах учебно-воспитательной деятельности для ориентира и выбора стратегии жизнедеятельности.

Процессуальный компонент педагогической модели воспитания патриотически ориентированных школьников в культурно-образовательной среде социально реабилитационного центра для несовершеннолетних включает взаимосвязанные этапы, которые обеспечивают единство и целостность процесса. Это ориентационный, деятельностный, рефлексивный этапы, кооторые отвечают за ориентацию, освоение и присвоение школьниками ценностей патриотизма.

Наполнение процессуального компонента педагогической модели воспитания патриотически ориентированных школьников представлено на разных этапах. *Ориентационный этап* позволяет направлять школьников в мире ценностей, это выявление ценностных ориентаций школьников, ценностей патриотизма, мотивов жизнедеятельности, исходного уровня сформированности патриотизма. *Деятельностный этап* способствует активному взаимодействию школьников с внутренними и внешними субъектами, расширяет знания о формах, методах, средствах патриотической деятельности, отвечает за приобретение опыта воспитания патриотизма (информационного, эмоционального, поведенческого). *Рефлексивный этап* позволяет убедиться в значимости ценностей патриотизма, возможности «присвоить» их или нет, включает определение достигнутого уровня сформированности патриотизма, самооценку и экспертную оценку деятельности по патриотическому воспитанию, анализ, самоанализ результатов.

В процессуальном компоненте важную роль отводим также выявлению и созданию педагогических условий для результативного воспитания ценности патриотизма как личностно значимой для школьника. Педагогические условия мы выявили при изучении проблемы патриотического воспитания, анализе психолого-педагогической литературы и результатов эксперимента — анкетирования школьников 6–8-го классов, их родителей, учителей в процессе взаимодействия в социально-реабилитационном центре и в школе № 17 Анжеро-Судженска. Использовали одинаковые методики на констатирующем и контрольном этапах при диагностике школьников, выявляя динамику сформированности у них уровня патриотизма.

В нашем исследовании *мы понимаем «педагогические условия»* как элементы педагогической системы, представляющие собой комплекс гуманного взаимодействия в разных направлениях: информационно-патриотическом, эмоциональном, поведенческом,— в которых школьник выступает как объект и субъект воспитания патриотизма в культурно-образовательной среде социально-реабилитационного центра. Для нашего исследования важно изучить разновидности педагогиче-

ских условий: психолого-педагогические, которые оказывают воздействие на развитие и изменение личности объектов (субъектов) образования, на их качественные характеристики, при повышении эффективности образовательного процесса (О.В. Акулова, М.Б. Кусмарцев, В.К. Левашов, Н.Л. Селиванова и др.) [1; 14; 15; 21].

В результате мы выявили следующие педагогические условия, способствующие успешному воспитанию патриотически ориентированных школьников: (1) с*оздание культурно-образовательной среды* социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних как средства целенаправленного гуманного взаимодействия субъектов образования (информационно-патриотического, эмоционального, поведенческого); (2) *психолого-педагогическая поддержка* школьников в ценностной ориентации на патриотическую деятельность при реализации социально значимого проекта «Сыны Отечества»; (3) *целенаправленное воспитание у школьников патриотизма* как основы нравственного самоопределения, установка на патриотически ориентированную деятельность (элективный курс «Мой край родной Кузбасский»). Эти педагогические условия находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности с принципами, функциями, определяются в соответствии с назначением и содержанием других компонентов модели воспитания патриотически ориентированных школьников социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних.

Оценочно-рефлексивный компонент педагогической модели процесса воспитания патриотически ориентированных школьников включает критерии, показатели и уровни сформированности патриотизма у школьников в культурно-образовательной среде социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних. В этой связи наши критерии отражают динамику сформированности уровня патриотизма школьников через показатели и уровни их проявления. Каждый критерий включает ряд показателей, отражающих его существенные свойства, качественные и количественные характеристики. У школьников для диагностики уровня сформированности патриотизма были использованы *следующие методы:* анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа, анализ письменных работ, изучение школьной документации. Это позволило выявить ценностные ориентации и динамичную систему ценностей патриотизма, базовых компетенций, влияющих на уровень сформированности у школьников патриотизма.

На основе анализа полученных результатов исследования и посредством различных методов, в том числе изучения диссертационных исследований патриотического воспитания и обобщения фактического материала, были выявлены *критерии патриотизма:* когнитивно-патриотический, эмоционально-патриотический, деятельностно-патриотический.

Когнитивно-патриотический критерий позволяет определить понимание сущности патриотизма; значимости самооценки патриотизма для нравственного самоопределения; важности расширения знаний о ценностях патриотизма (личностных, социальных, общечеловеческих) и средствах их воспитания. *Эмоционально-патриотический критерий* определяет желание участвовать в разных формах патриотической деятельности; наличие интереса к проявлению ценностей патриотизма (личностных, социальных, общечеловеческих); проявление потребности заниматься патриотически ориентированной деятельностью. *Деятельностно-патриотический критерий* характеризует участие в разных формах патриотической деятельности; проявление ценностей патриотизма (личностных, социальных, общечеловеческих) в социально значимой деятельности; развитость способности самооценки и оценки ценностей патриотизма для нравственного самоопределения как человека, гражданина и патриота.

Обозначенные критерии и показатели определяются *высоким, средним, низким уровнями* сформированности патриотизма. Уровни сформированности патриотизма указывают на ориентацию школьников на патриотическую деятельность, своевременную коррекцию ценностных ориентаций как человека, гражданина и патриота.

Результативный компонент педагогической модели воспитания патриотически ориентированных школьников в культурно-образовательной среде социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних включает диагностику, коррекцию, рефлексию деятельности. Согласно стратегии патриотического воспитания, изложенной в в Государственной программе патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2016–2020 гг., где приоритетным является положительная динамика роста патриотизма и интернационализма в стране [5], наш результат модели — это изменение уровня сформированности патриотизма как основы нравственного самоопределения школьников на патриотически ориентированную деятельность.

Особенность проектирования педагогической модели воспитания патриотически ориентированных школьников в культурно-образовательной среде социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних заключается в механизме взаимодействия со школьниками внутренних и внешних субъектов взаимодействия, учреждений социальной защиты и культуры, учреждений дополнительного образования, разных школ города. В культурно-образовательной среде социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних школьники ориентируются в мире ценностей, «улавливают» нравственный смысл гуманного, патриотичного поведения, целенаправленно осваивают его в разных видах деятельности, присваивают ценности патриотизма (личностные, социальные, общечеловеческие), демонстрируя их затем в поступках и отношениях, в осознанном выборе патриотически ориентированной деятельности под собственную ответственность. Происходят ориентация, освоение и присвоение ценностей патриотизма школьниками, для которых они становятся важными, выбранными ими, то есть личностно значимыми,— как основа жизнедеятельности *(интериоризация).* Только при выявлении и создании определенных условий эти личностно значимые для школьников патриотические ценности познания, чувства, поведения, как важные для них, транслируются ими вовне посредством информации о патриотизме, демонстрации чувств, поведения *(экстериоризация).*

Патриотическая деятельность со школьниками социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних ориентирована в ходе гуманного взаимодействия на изменение их личностных качеств, формирование соответствующих компетенций и отношения к фундаментальной российской ценности «патриотизм» как основе нравственного самоопределения человека, гражданина и патриота своей страны.

Результат

Разработанная и реализованная педагогическая модель воспитания патриотически ориентированных школьников социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних позволила включить учеников в патриотическую деятельность и повысить уровень сформированности патриотизма для их нравственного самоопределения как человека, гражданина и патриота. Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального казенного учреждения Анжеро-Судженского городского округа «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» и муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Основная общеобразовательная школа № 17» (МБОУ «ООШ № 17»). Выборка исследования составила 126 воспитанников МКУ АСГО «СРЦН», обучающихся 6–8-х классов МБОУ «ООШ № 17», из них 64 подростка вошли в экспериментальную (ЭГ) и 62 в контрольную группу (КГ).

Экспериментальное исследование было проведено в течение четырех лет (2016–2019 гг.). В КГ воспитание патриотически ориентированных школьников осуществлялось в естественных условиях образовательного процесса, в рамках традиционного обучения, а в ЭГ были созданы специальные педагогические условия. Каждый из трех этапов опытно-экспериментальной работы подчинен цели исследования, взаимосвязан и взаимообусловлен между собой. В процессе опытно-экспериментальной работы важными для нас были апробированные в психологии и педагогике достоверные методики, модифицированные нами. Уровень сформированности патриотизма школьников определялся как интегрированный показатель по всем методикам, представленным выше. Сначала проводили опрос и анкетирование по методикам, затем считали средний балл по каждому испытуемому школьнику, с помощью формулы находили среднюю арифметическую ($x_{ср}$). Уровни сформированности патриотизма у школьников экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень сформированности патриотизма у школьников экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента (%)

Участники	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	До	После	До	После	До	После
ЭГ	20,3	37,5	25,0	46,9	54,7	15,6
КГ	19,4	21,0	24,2	25,8	56,4	53,2

Анализ результатов констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы позволяет утверждать, что разработанная педагогическая модель является важным средством формирования патриотизма у школьников. У школьников экспериментальной группы выявлена положительная динамика по всем показателям разработанных критериев, что свидетельствует об эффективности проведенного исследования.

Разработанная педагогическая модель и выявленные педагогические условия способствуют повышению уровня сформированности патриотизма у школьников социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних. Выявленные педагогические условия воспитания патриотически ориентированных школьников достаточны. Значимость модели, ее реалистичность доказаны и подтверждены в процессе педагогического эксперимента.

Литература

1. Акулова О. В. Современная школа: опыт модернизации: книга для учителя. СПб., 2005. 290 с.
2. Асланов Я. А. Патриотическое воспитание молодежи: современные тенденции и технологии формирования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 4. С. 18–21.
3. Ветров Ю. П., Мельникова М. Проблема моделирования педагогических систем // Высшее образование в России. 2005. № 5. С. 59–62.
4. Воронин Б. С. Методологические подходы к изучению студентами вуза проблемы воспитания патриотично-ориентированных школьников // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 2 (30). С. 112–118.
5. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 гг.» [Электронный ресурс]. URL: http://government.ru/docs/all/105292/ (дата обращения: 11.06.2019).
6. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. 2003. № 4. С. 75–77.
7. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования. М., 1995. 155 с.
8. Зайцева О. А. Патриотизм в среде молодежи // Мониторинг общественного мнения. 2011. № 4 (104). С. 103–106.
9. Зеньковский В. В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике // Педагогические сочинения. 2002. № 4. С. 33–83.
10. Zelichenko V. M., Pozdeeva S. I., Voitekhovskaya M. P. A systems approach in education // Russian Physics Journal. 2016. Vol. 58, № 9. P. 1365–1368. DOI: 10.1007/s11182-016-0657-3.
11. Кирьякова А. В. Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования // Вестник ОГУ. 1999. № 1. С. 13–19.
12. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина РФ [Электронный ресурс]. URL: http://pedagogcentr.ru/publication/5/39/1890 (дата обращения: 15.06.2019).
13. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап. М., 2006. 400 с.
14. Кусмарцев М. Б., Машенцева Н. В. Патриотическое воспитание учащейся молодежи: теория и практика. Волгоград, 2007. 212 с.
15. Левашов В. К. Патриотизм и глобализация // Государственная служба. 2005. № 3. С. 11–21.
16. Никандров Н. Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. М., 2008. 144 с.
17. Новиков А. М. Методология образования. М., 2006. 448 с.
18. Образование в поликультурном обществе [Электронный ресурс]. URL: http://diplomforum.ru/f87/t27441.html (дата обращения: 24.06.2019).
19. Петровский А. В. Воспитатели и дети: источники роста. М., 1994. 362 с.
20. Селиванова Н. Л. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы. М., 2004. 480 с.
21. Селиванова Н. Л. Воспитание успешно, если оно системно. М., 2006. 348 с.
22. Томилина С. Н., Туктаров Р. Р. Государственно-патриотическое воспитание молодежи как педагогическая проблема // Человек и образование. 2014. № 4 (41). С. 31–36.
23. Федеральная целевая программа «Культура России» (2012–2018 гг.) [Электронный ресурс]. URL: http://archives.ru/programs/fcp.shtml/ (дата обращения: 24.06.2019).

References

1. Akulova O. V. Sovremennaja shkola: opyt modernizacii: kniga dlja uchitelja [Modern school: experience of modernization: a book for teachers]. St. Petersburg, 2005, 290 p. (In Russian).
2. Aslanov J. A. Patrioticheskoje vospitanije molodjozhi: sovremennyeje tendencii i technologii formirovanija [Patriotic education of youth: current trends and technologies of formation]. *Humanities, Socio-economic and Social Sciences,* 2015, no. 4, pp. 18–21. (In Russian).
3. Vetrov U. P., Melnikova M. Problema modelirovaniya pedagogicheskih system [The problem of modeling pedagogical systems]. Higher Education in Russia, 2005, no. 5, pp. 59–62. (In Russian).
4. Voronin B. S. Metodologicheskie podhody k izucheniyu studentami vuza problemy vospitaniya patriotichno-orientirovannyh shkol'nikov [Methodological approaches to students' study of the problem of upbringing of patriotically oriented schoolchildren]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2018, no. 2 (30), pp. 112–118. (In Russian).
5. Gosudarstvennaja programma «Patrioticheskoje vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016-2020 gg.» [The state program «Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016–2020»]. Available at: http://government.ru/docs/all/105292/ (accessed: 11.06.2019). (In Russian).
6. Dachin A. N. Pedagogicheskoje modelirovanije: suchnoct', effictivnoct' i neopredelennost' [Pedagogical modeling: the nature, eeffectiveness and uncertainty]. *Pedagogy,* 2003, no. 4, pp. 75–77. (In Russian).

7. Zagviazinskii V. I. Metodologija I metodika sotsial'no-pedagogicheskogo issledovanija [Methodology and methodology of social and pedagogical research]. Moscow, 1995, 155 p. (In Russian).
8. Zajtseva O. A. Patriotism v cridje molodjozhi [Patriotism among young people]. *Public Opinion Monitoring,* 2011, no. 4 (104), pp. 103–106. (In Russian).
9. Zenkovsky V. V. Printsip individual'nosti v psikhologii I pedagogike [The principle of individuality in psychology and pedagogy]. Pedagogical reflections, 2002, no. 4, pp. 33–83. (In Russian).
10. Zelichenko V. M., Pozdeeva S. I., Voitekhovskaya M. P. A Systems Approach in Education. *Russian Physics Journal,* 2016, vol. 58, iss. 9, pp. 1365–1368. DOI: 10.1007/s11182-016-0657-3.
11. Kiryakova A. V. Aksiologiteskaja koncepcija orientasii lichnosti v mire obrazovanija [The concept of axiological orientation of the personality in the world of education]. *Vestnik of the Orenburg State University,* 1999, no. 1, pp. 13–19. (In Russian).
12. Koncepcija duhovno-nravstvennogo razvitija i vospitanija grazhdanina RF [The concept of spiritual and moral development and education of a citizen of the Russian Federation]. Available at: http://pedagogcentr.ru/publication/5/39/1890 (accessed 15.06.2019). (In Russian).
13. Kraevsky V. V. Metodologija pedagogiki: novyj etap [Methodology of pedagogy: a new stage]. Moscow, 2006, 400 p. (In Russian).
14. Kusmartsev M. B., Mashentseva N. V. Patrioticheskoje vospitanije uchashejsja molodezhi: teorija I praktika [Patriotic education of students: theory and practice]. Volgograd, 2007, 212 p. (In Russian).
15. Levashov V. K. Patriotizm I globalizatsija [Patriotism and globalization]. Public Administration, 2005, no. 3, pp. 11–21. (In Russian).
16. Nikandrov N. D. Rossija: cennosti obshhestva na rubezhe XXI veka [Russia: values of society at the turn of the XXI century]. Moscow, 2008, 144 p. (In Russian).
17. Novikov A. M. Metodologija obrazovanija [Methodology of formation]. Moscow, 2015, 448 p. (In Russian).
18. Obrazovanie v polikul'turnom obshhestve V. V. Putin [Education in a multicultural society Vladimir Putin]. Available at: http://diplomforum.ru/f87/t27441.html (accessed 24.06.2019). (In Russian).
19. Petrovsky A. V. Vospitateli I deti: istochniki rosta [Educators and children: sources of growth]. Moscow, 1994, 362 p. (In Russian).
20. Selivanova N. L. Strategija vospitanija v obrazovatel'noj sisteme Rossii: podhody i problemy [Strategy of education in the educational system of Russia: approaches and problems]. Moscow, 2004, 480 p. (In Russian).
21. Selivanova N. L. Vospitanije uspeshno, esli ono sistemno [Education is successful if it is systematic]. Moscow, 2006, 348 p. (In Russian).
22. Tomilina C. N., Tuktarov R. R. Gosudarctvenno-patrioticheskoje vospitanije molodjozhi kak pedagogicheskaja problema [State-Patriotic education of youth as a pedagogical problem]. *Man and Education,* 2014, no. 4 (41), pp. 31–36. (In Russian).
23. Federal'naja celevaja programma «Kul'tura Rossii» (2012–2018 gg.) [The Federal target program «Culture of Russia» (2012-2018)]. Available at: http://archives.ru/programs/fcp.shtml/ (accessed 24.06.2019). (In Russian).

УДК/UDC 378.1

Р. М. Гаранина

R. Garanina

КОМПЛЕКС МОДЕЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТА С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ

COMPLEX OF MODEL REPRESENTATIONS ON THE PROCESS OF THE ORGANIZATION AND MANAGEMENT OF THE STUDENT'S INDEPENDENT WORK WITH THE PURPOSE OF FORMING A SUBJECT POSITION

Введение. В статье раскрывается проблема моделирования как надежного инструмента познания, имеющего принципиальное значение для теоретического обоснования, разработки, построения и исследования педагогической модели системы самостоятельной работы студентов, направленной на формирование и развитие их субъектной позиции.

Методология. При построении нашей логико-смысловой модели мы применили комплекс методологических подходов для построения педагогического процесса в его определенной логике и последовательности, провели социологический опрос обучающихся, отбор критериев для создаваемой модели посредством изучения полученных анкетных данных, сравнительный анализ данных об особенностях развития и уровне проявления субъектных качеств, степени актуализации

субъектной позиции обучающихся в контрольной и экспериментальных группах. Мы применили многомерную модель в качестве интерактивного способа обработки информации о процессе формирования субъектной позиции студента в процессе самостоятельной работы.

Результатом исследования стало графическое отображение обобщения и систематизации основных векторных составляющих моделируемого процесса, основ концепции многомерного представления данных (качественных характеристик субъекта) и определение основных понятий (представления о процессе формирования субъектной позиции).

Заключение. Практическая значимость работы складывается из совокупности мероприятий и предложений, разработанных авторами и предоставляющих возможности для проведения многомерного анализа, в процессе которого могут быть проведены педагогические измерения и получены данные об уровне проявления качественных характеристик субъекта. Основными преимуществами предложенной многомерной модели являются управляемость, простота, возможность вариативного проектирования учебно-воспитательной работы и оптимизации планирования, проектирования, управления, прогнозирования формирования и становления субъектной позиции обучающегося.

Introduction. The article reveals the problem of modeling as a reliable tool of knowledge, which is of fundamental importance for theoretical substantiation, development, construction and research of the pedagogical model of students' independent work system, aimed at the formation and development of their subject position.

Methodology. When building our logical-semantic model, we applied a set of methodological approaches to constructing the pedagogical process in its specific logic and sequence, conducted a sociological survey of students, selecting criteria for the model being created by studying the obtained personal data, comparative analysis of data on the developmental characteristics and level of manifestation of subject qualities, the degree of actualization of the subjective position of students in the control and experimental groups. We applied the multidimensional model as an interactive way of processing information about the process of forming the student's subject position in the process of independent work.

The result of the study was a graphic display of the generalization and systematization of the main vector components of the modeled process, the foundations of the concept of multidimensional data presentation (qualitative characteristics of the subject) and the definition of its basic concepts (ideas about the process of forming a subject position).

Conclusions. The practical significance of the work consists of a set of activities and proposals developed by the authors and providing opportunities for carrying out multidimensional analysis, during which pedagogical measurements can be taken and data obtained on the level of manifestation of the subject's qualitative characteristics. The main advantages of the proposed multidimensional model are controllability, simplicity, the possibility of variable design of educational work and optimization of planning, design, management, forecasting the process of formation and the formation of the subject position of the student.

Ключевые слова: высшая школа, самостоятельная работа студента, кейс-технология, субъектная позиция, моделирование, логико-смысловая модель.

Keywords: high school, independent work of the student, case-technology, subject position, modeling, logical-semantic model.

Введение

Качество образования является важнейшей векторной составляющей социальной сферы и с педагогических позиций определяется как совокупность показателей, характеризующих различные аспекты учебной и воспитательной деятельности высшего образовательного учреждения, направленной на создание условий для успешной адаптации, социализации, самодетерминации, саморазвития личности, формирования ее субъектной позиции. В настоящее время востребованы активные, инициативные, самостоятельные, владеющие новейшими профессиональными технологиями специалисты, обладающие высоким уровнем профессиональной компетентности, способные к непрерывному самосовершенствованию своей личности и своей самообразовательной деятельности.

Парадигма образовательного процесса, ориентированная на развитие личности обучающегося и формирование его субъектной позиции, базируется на теоретико-научных положениях системного, субъектно-деятельностного, компетентностного подходов к формированию личности (К. А. Абульханова, И. В. Блауберг, А. В. Брушлинский, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Н. Хомский, Дж. Равен и др.); положениях личностно ориентированного подхода в образовании (Е. В. Бондаревская, В. П. Бездухов, В. В. Сериков и др.); теории развития личности как субъекта деятельности на основе единства профессионального образования и деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев и др.); на теоретических подходах к становлению субъектной позиции (Н. М. Борытко, А. К. Осницкий, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков и др.); концепции и положениях профессионального образования (С. И. Архангельский, Е. П. Белозерцев, В. П. Беспалько, И. А. Зимняя и др.); концепции педагогического проектирования, моделирования и конструирования образовательной деятельности (В. А. Беликов, Е. С. Заир-Бек, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской и др.); исследованиях проблем самоактуализации (Л. И. Анцыферова, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.) и самореализации (Б. Г. Ананьев, Р. Бернс, Г. Олпорт, Л. С. Рубинштейн и др.) и выступает как образец и основа построения и моделирования процесса формирования субъектной позиции обучающегося в образовательном пространстве вуза, концептуализации профессиональной деятельности педагога, детерминируя ее целесообразность, осмысленность, направленность, системность и структурированность. Одной из основных категорий в образовательной парадигме является самостоятельная учебная, учебно-исследовательская и учебно-профессиональная деятельность студента.

Для обозначенной парадигмы центральной является проблема вовлечения студентов в самостоятельный поиск знаний, а также всестороннее развитие личности и развитие ее активности и познавательной самостоятельности в учебной деятельности, формирование субъектной позиции будущего специалиста, подготовка личности к профессиональному труду, а решение указанной проблемы направлено на выполнение социального заказа общества в области профессионального образования. На современном этапе развития образования к профессиональной подготовке выпускника вуза выдвигаются повышенные требования: от них ждут инициативности и нацеленности на конечный результат, гибкой адаптации к постоянно изменяющимся условиям социального общества. Значит, обучение в вузе в условиях качественного обновления образования «должно быть направлено на формирование навыков самообразования и развитие способностей обучающихся к исследовательской деятельности» [9, с. 37].

Поскольку «исследование всегда исходит из какого-то понимания и является истолкованием изучаемого» [12, с. 52], то основная цель нашего исследования — моделирование системы организации, мониторинга и управления процессом формирования и развития субъектной позиции студента, позволяющей сочетать методы и приемы обучения и воспитания, создающей условия для формирования продуктивного педагогического мышления и проявления педагогического мастерства педагога высшей школы. Предложенная нами многомерная модель может применяться в качестве многофункционального комплекса (диагностического, дидактического, системно-аналитического) для совершенствования учебно-воспитательной деятельности при подготовке профессиональных кадров со сформированной субъектной позицией.

Мы полагаем, что образовательная парадигма оказывается важным инструментом моделирования процесса формирования субъектной позиции студента, мониторинга, управления и корректирующего воздействия на развитие данного процесса в образовательной среде вуза, подчиненного закономерности единства непрерывности и прерывности и направленного, в конечном итоге, на достижение основной цели педагогического коллектива — качественную подготовку будущего специалиста к профессиональной деятельности. Очевидно, что «от современного специалиста требуется не столько воспроизведение полученных знаний, сколько творческий подход к решению профессиональных задач, способность к постоянному самообразованию, личностному и профессиональному самосовершенствованию» [10, с. 203].

Методология

Являясь актуальным и самостоятельным методом педагогического исследования, моделирование может способствовать прогнозированию статики и динамики образовательного процесса, ориентации педагогического коллектива на оптимальные способы управления образовательным процессом, направленным на формирование и развитие субъектной позиции студента. Модель реального состояния отражаемого процесса (приращение субъектности и фор-

мирование субъектной позиции студента) представляет собой совокупность объектов (субъектных качеств) и отношений между ними (взаимосвязи), изменений, происходящих на этапе эволюционирования субъекта и требующих анализа, обобщения, статистической обработки данных и формализации.

Модель образовательного процесса, направленного на формирование субъектной позиции студента, выстраивается по принципам системности, комплексности, последовательности, перехода от традиционного обучения к самообразованию, сознательности и активности, организации педагогического управления, моделирования учебной, учебно-исследовательской и учебно-профессиональной деятельности субъекта, научности процесса становления субъектной позиции, его непрерывности и преемственности.

Идея моделирования самостоятельной работы в образовательной среде вуза уникальна, вполне креативна, продуктивна и носит инновационный характер потому, что посредством модельного представления раскрываются особенности интегрированной организации самостоятельной учебной и учебно-исследовательской деятельности студента, деятельности педагогического коллектива по решению задач формирования универсальных, общепрофессиональных, социально-личностных компетенций как результата современного образования, выражающегося в готовности будущего специалиста к решению профессиональных задач.

В условиях моделированного процесса организации самостоятельной работы появляется возможность индивидуализации образования, интенсификации развития информационно-образовательной среды как важнейшего условия развития творческой личности и формирования субъектной позиции, применения широкого спектра современных педагогических технологий обучения и воспитания, моделирования в организации самостоятельной работы студентов как основы менеджмента в образовании. Учебный процесс в современной высшей школе направлен на формирование у студентов продуктивного мышления, развитие интеллектуального потенциала субъекта, на освоение способов логического анализа и обработки получаемой информации, творческого проектирования, на развитие и формирование универсальных, общепрофессиональных, социально-личностных компетенций.

Моделирование, как надежный инструмент познания, имеет принципиальное значение для теоретического обоснования, разработки, построения и исследования педагогической модели системы самостоятельной работы студентов, направленной на формирование и развитие их субъектной позиции. Согласимся с точкой зрения О.Ю. Поляничко, согласно которой «конструирование моделей значительно облегчает исследование свойств педагогических систем, способствует повышению качества анализа эффективности их функционирования» [11, с. 150].

При построении нашей логико-смысловой модели мы применяли системный подход, который содержит структурный (позволяет изучать характер взаимодействия составных частей модели на основе интуиции, вносить изменения в предлагаемую модель и дополнять ее) и функциональный аспекты (позволяет рассматривать отдельные функции — алгоритмы поведения субъекта в отношениях с другими субъектами образовательного процесса, с образовательной и профессиональной средой, а также определять функции, выполняемые субъектом). Системный подход к изучению процесса организации самостоятельной работы и становлению его субъектной позиции заключается в направленности исследования на раскрытие его целостности, выявление структурных взаимосвязей объекта и субъекта, поиск механизмов взаимодействия и их анализ. Важной особенностью системного подхода является последовательный переход от общего к частному, в основе которого лежит рассмотрение цели моделирования, а субъект в процессе становления, представляющего собой «сложный личностный механизм» [8, с. 5003], рассматривается во взаимосвязи и взаимодействии с окружающей средой.

Компетентностный подход акцентирует внимание на результатах образования, представленных в форме компетенций и широко используется при моделировании системы самостоятельной работы студентов. В рамках данного подхода можно предполагать развитие у студентов компетенции личностного самосовершенствования, определяющей новое качество вузовского образования. Профессиональное образование «формирует внутренние механизмы самоорганизации личности», поэтому приращение, сохранение и развитие личностного потенциала в период обучения в вузе необходимы для успешной профессиональной деятельности [3, с. 26].

Через призму субъектно-деятельностного подхода мы рассматриваем субъект как смысловой центр целостного восприятия всех его качеств, способностей, личностных свойств, формируемых

в процессе самостоятельной учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности. Субъектно-деятельностный подход позволяет реализовать идею личностного роста в поступательно-преобразовательном движении субъекта, его способности к совершенствованию, эволюционированию, достижению высшего оптимального уровня своего развития.

Фундаментальное значение при моделировании имеет выбор, определение структуры модели. Выбор модели является творческим процессом, в ходе которого активную роль играют интуиция исследователя, его воображение. Полностью смоделировать и реализовать на практике реальный процесс не представляется возможным, поэтому моделирование предоставляет возможность создания системы, приближенной по своим параметрам, структуре, функциям, корреляционным связям к реальной действительности. Критерием успешной самостоятельной работы студента в рамках этой модели является повышение эффективности его учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности, развитие и реализация его личностного потенциала, формирование его субъектной позиции. Возможность планирования успеха, его продолжительности, устойчивости характеризует человека как активного субъекта своей жизни, подтверждая его авторство, а следовательно и факт принятия ответственности на себя за свои решения (К. А. Абульханова-Славская). Кроме того, познавательная активность студента, а затем и его профессиональная активность «неизменно сопровождается развитием и формированием определенных социально и индивидуально значимых качеств личности» [2, с. 19].

При этом активная и преобразующая роль субъекта моделирования заключается не только в создании модели и проверке ее адекватности, но и в прогнозировании оптимальной траектории развития личности студента и формирования его субъектной позиции. Принципиальным достоинством предлагаемой модели является ее инвариантность к моделированию, возможность изменять параметры модели, корректировать ее структурные элементы, дополнять и видоизменять компоненты.

Поскольку цели вытекают напрямую из задач моделирования, то следующим этапом стало обобщение и систематизация основных векторных составляющих нашего исследования (табл. 1).

Отбор критериев для создаваемой модели проводился посредством изучения анкетных данных, полученных по итогам опроса 154 обучающихся с применением: 1) модифицированного варианта опросника Дж. Роттера «Уровень субъективного контроля» (определение степени ответственности человека за свои поступки и свою жизнь), 2) опросника «Жизнеспособность человека» (оценка способностей к адаптации, саморегуляции, саморазвитию), 3) теста О. Ф. Потемкиной, Е. В. Потемкиной «Ваш творческий потенциал», 4) теста А. А. Карелина на определение степени самостоятельности, 5) методики А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калина «Диагностика самоактуализации личности», 6) методика Маддукса и Шера «Диагностика самоэффективности».

Все респонденты были распределены на две группы: одна группа студентов (78 человек) была охвачена управляемой самостоятельной работой, организованной с применением кейс-технологии, а вторая (76 человек), кроме того, самостоятельно занималась подготовкой кейс-пакетов (самостоятельный поиск, сбор и анализ теоретического материала, составление задач, тестов), т. е. была охвачена учебно-исследовательской работой.

В ходе эксперимента проводился сравнительный анализ данных об уровне проявления и развития субъектных качеств и степени актуализации субъектной позиции обучающихся в контрольной и экспериментальной группах.

Результаты

Результаты сравнительного анализа эффективности формирования субъектной позиции студента у респондентов контрольной и экспериментальной групп представлены в таблице 2.

Полученное значение критерия χ^2 больше критического, следовательно, можно сделать вывод о наличии статистической взаимосвязи между наблюдаемыми субъектными характеристиками и степенью их выраженности при соответствующем уровне значимости.

В процессе определения критериев отбора отдельных элементов в создаваемую модель появляется возможность графического отображения (а затем описательного изложения, конкретизации посредством диаграмм и т. д.) основ концепции многомерного представления данных (качественных характеристик субъекта) и определяются ее основные понятия (представления о процессе формирования субъектной позиции).

Таблица 1

Основные векторные составляющие моделируемого процесса

Направленность модели	Целевое назначение модели	Задачи модели	Принципы управления моделируемой системой	Участники моделируемого процесса
Интеграция учебно-познавательной, учебно-исследовательской и учебно-профессиональной деятельности обучающегося в образовательный и научно-исследовательский процесс вуза	1. Обеспечение интеграции учебно-познавательной, учебно-исследовательской и учебно-профессиональной деятельности обучающегося как условия, необходимого для интеллектуального, творческого, нравственного, общекультурного, социального развития обучающихся. 2. Обеспечение психолого-педагогических условий для управляемой самостоятельной работы студентов и формирования их субъектной позиции	1. Совершенствование образовательной среды вуза как важнейшего условия развития субъекта, ориентированной на интеллектуальную, творческую деятельность и активную жизненную позицию. 2. Поэтапная трансформация учебно-познавательной деятельности в учебно-исследовательскую, а затем в научно-исследовательскую. 3. Развитие инновационной педагогической практики, совершенствование менеджмента образовательного процессса в решении основных задач по организации самостоятельной работы обучающегося и формированию его субъектной позиции. 4. Совершенствование условий для реализации требований новых ФГОС, например, таких как процесс интеграции требований федеральных образовательных стандартов и профессиональных стандартов. 5. Обновление нормативно-правовой базы в условиях обновленного содержания образования, нормативного планирования самостоятельной работы студентов. 6. Поиск новых возможностей ресурсного обеспечения обновления содержания образования (финансового, кадрового, материально-технического, экономического и т.д.), в том числе для эффективной организации самостоятельной работы студентов	1. Общие: компетентность, научность, системность и целостность; рациональное сочетание прав, обязанностей и ответственности всех субъектов образовательного процесса; объективность и полнота управленческой информации. 2. Социальные: демократизация и гуманизация управления; сочетание единоначалия и коллегиальности в управлении. 3) Специфические: педагогическая направленность управления; единство педагогических требований	1. Педагогический коллектив 2. Студенты

Таблица 2

Показатели развития субъектных качеств обучающихся, значимых для формирования субъектной позиции

Результативный признак	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Значение критерия χ^2-Пирсона
	Качество проявляется отчетливо	Качество проявляется слабо	Качество проявляется отчетливо	Качество проявляется слабо	
Самостоятельность	68	8	46	32	18.623
Ответственность	72	4	49	29	23.289
Волевые качества	71	5	57	21	11.353
Творческие способности	47	29	22	56	17.611
Самоактуализация	65	11	30	48	36.078
Самоэффективность	56	20	46	32	12.130

1. Число степеней свободы равно 1.
2. Критическое значение χ^2 при уровне значимости p = 0.01 составляет 6.635.
3. Уровень значимости ≤ 0,001.

Алгоритм поиска оптимизируется посредством введения множества векторов, задающих направление поиска, ранжирования, алгоритмизации и оптимизации субъектных качеств студента. Эти векторы линейно независимы, но при этом дополняют друг друга, создавая в пространстве базис независимых переменных, в который можно вносить новые переменные с дополнением уже существующих. В условиях образовательного пространства появляется возможность ремоделирования, аналитической или транзакционной обработки переменных в зависимости от создаваемых педагогических условий.

Универсальная технология применения позволяет детерминировать точки роста субъектности обучающегося, отслеживать его личностный рост, вносить коррективы, дополнять, модернизировать процесс развития субъектной позиции в зависимости от особенностей личности субъекта, меняя или взаимозаменяя одни переменные другими, адекватными конкретному представлению о развитии субъекта в системе непрерывного образования. Предлагаемая модель предоставляет возможность временного измерения проявления и выраженности качественных характеристик субъекта: на начало самостоятельного учебно-исследовательского эксперимента и в конце работы (выступление на научной конференции), в начале и конце учебного года, или в измерениях возрастного типа, например в первый и третий год обучения.

Следовательно, данную многомерную модель можно считать интерактивным способом обработки информации о процессе формирования субъектной позиции студента в процессе самостоятельной работы.

Предлагаемая многомерная модель (рис. 1) может применяться в качестве многофункционального комплекса (диагностического, дидактического, системно-аналитического) для совершенствования учебно-воспитательной деятельности при подготовке профессиональных кадров со сформированной субъектной позицией.

Для преподавателя высшей школы предлагаемая многомерная модель является эффективной системой организации, мониторинга и управления процессом формирования и развития субъектной позиции обучающегося, позволяет сочетать методы и приемы обучения и воспитания, создает условия для формирования продуктивного педагогического мышления и проявления педагогического мастерства педагога высшей школы.

Появляется возможность многомерного анализа, в процессе которого могут быть проведены измерения, например посредством анкетирования и наблюдения, и получены данные о степени проявления качественных характеристик субъекта, элементах диспропорционирования, требующих педагогического вмешательства. Тогда появляется необходимость в педагогической коррекции и возникает потребность в создании стратегии поиска методов оптимизации системы алгоритмизированного подхода к процессу формирования субъектной позиции, которую, в частности, можно рассматривать как «способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [13, с. 77].

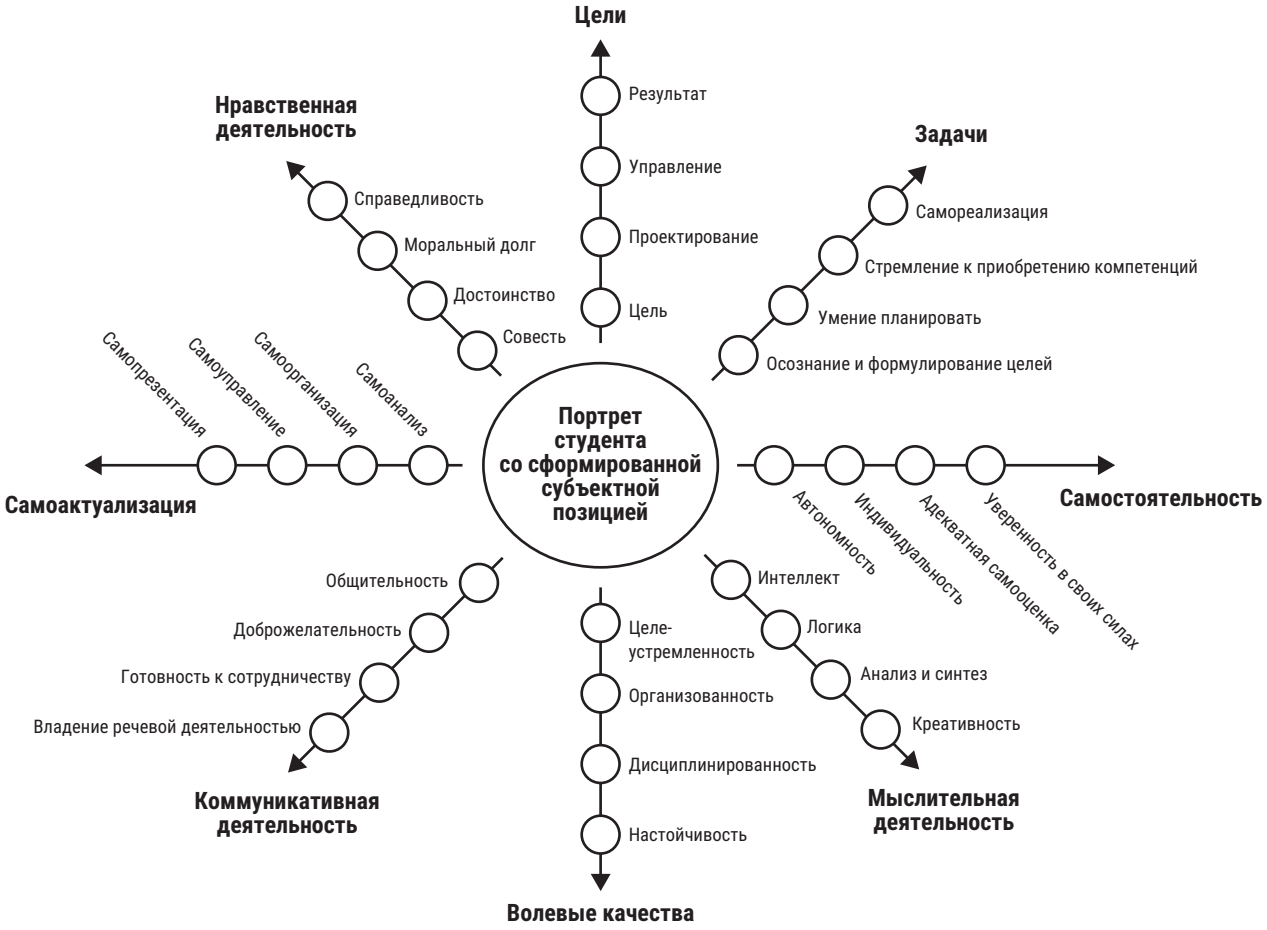

Рис. 1. Многомерная модель на тему «Портрет студента со сформированной субъектной позицией»

В условиях образовательного пространства высшей школы преподавателю чаще приходится общаться, работать, сотрудничать с группой студентов. Поэтому целесообразно проводить отбор качественных характеристик, максимально универсальных (подходящих) для всех студентов в соответствии с формируемыми (согласно ФГОС) компетенциями. Более индивидуализированный вариант многомерной модели применим в отношении той малочисленной категории студентов, которая занимается научно-исследовательской работой.

Тогда осями многомерной системы координат могут служить основные атрибуты самостоятельной научно-исследовательской деятельности студента, при этом основным материалом для естественного отбора обновленных параметров могут стать субъектные характеристики, предъявляемые к будущему научному работнику.

Многомерное логическое представление о структуре процесса формирования субъектной позиции создает условия для овладения способами проектирования учебно-воспитательной работы, изучения межличностных отношений, совершенствует умения выбирать тактику и стратегию педагогической деятельности с целью обеспечения целостности процесса воспитания самоутверждающейся и самореализующейся индивидуальности, самоопределения, самоэволюционирования и самоутверждения субъекта в социокультурной среде, позволяет учитывать целевую функцию решаемой педагогической задачи и предоставляет возможности для получения в процессе оптимизации многомерной модели информации о производных целевой функции.

Поскольку поиск решения всегда является искусством педагога, то могут быть применены различные методы и приемы при решении конкретной задачи по формированию субъектной позиции обучающегося.

Заключение

Управляемость и простота являются основными преимуществами предложенной многомерной модели, что позволяет вносить изменения в базис переменных (субъектных качеств) или определять направления перемещения переменных в пространстве (в пределах модели).

При этом модель выполняет важную коммуникативную функцию, так как является универсальным и доступным языком описания процесса формирования субъектной позиции в процессе самостоятельной работы, вследствие чего обеспечивается возможность конструктивного диалога педагогов.

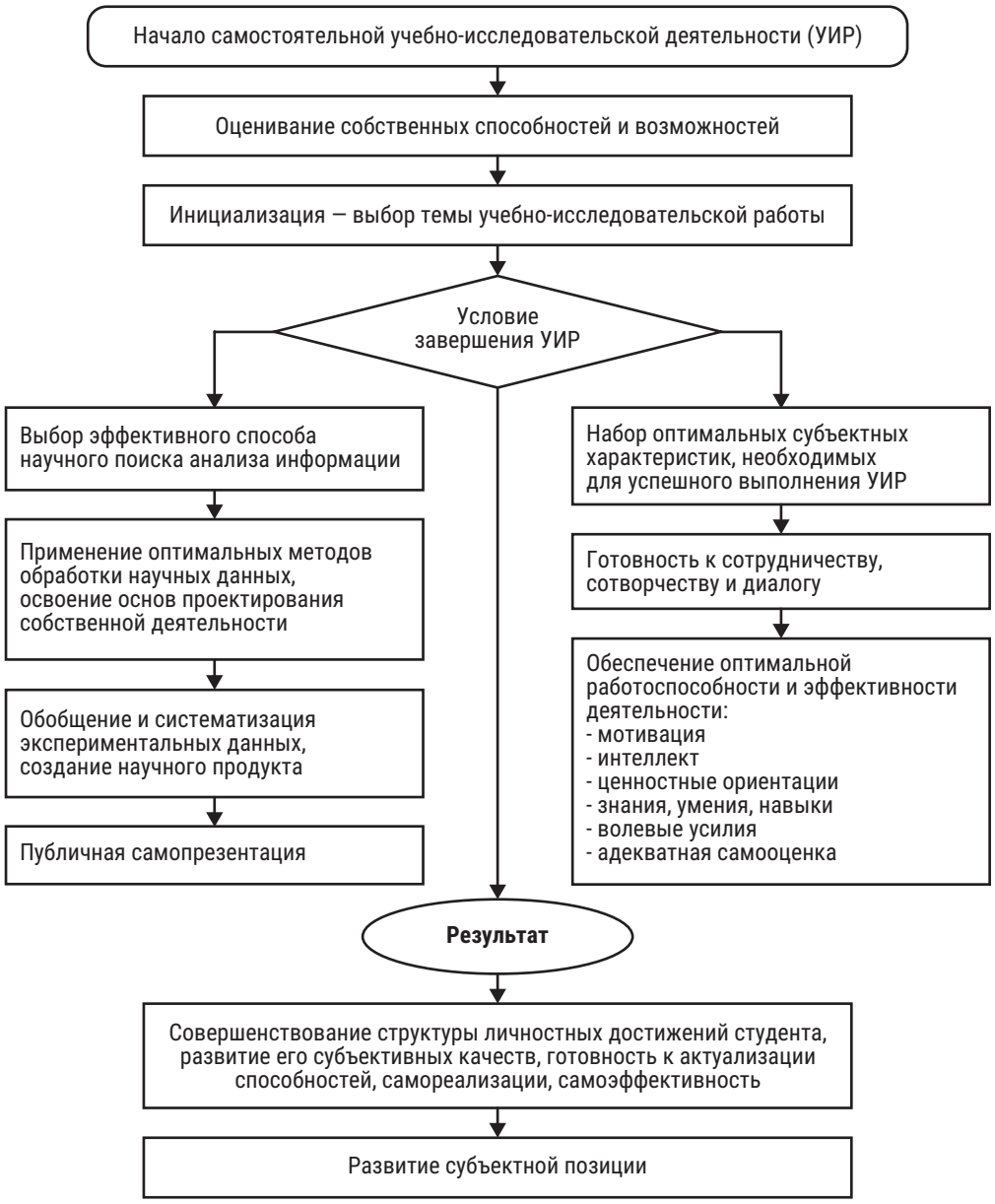

Рис. 2. Общая схема эволюционирования субъекта в пространстве учебно-исследовательской деятельности студентов

Другое значение предлагаемой модели заключается в наработке профессиональной интуиции преподавателя, принимающего организационное или управленческое решение. На наш взгляд, в данной модели наблюдаются сложное и тесное переплетение и сопряжение ее конструктивной и прогностической функций, а сама модель, выполняя роль связующего звена между педагогической теорией и практикой, является важнейшим этапом в формировании системы научного познания.

В педагогической науке моделирование выступает в качестве общенаучного метода исследования, отражает динамику, воплощаемую в функциях, позволяет разработать ряд практически полезных рекомендаций по управлению процессом формирования субъектной позиции обучающегося. Метод моделирования выступает в качестве основного инструмента оптимизации сложных систем и процессов, предоставляет возможности для формирования управляемого образа многомерного, сложного процесса развития субъектной позиции студента и позволяет педагогам вуза более эффективно использовать потенциал научного знания для оптимизации структуры планирования учебно-воспитательного процесса, управления познавательной деятельностью студентов, диагностики, прогнозирования, проектирования, ремоделирования процесса становления и формирования субъектной позиции обучающегося.

Литература

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб., 2001. 304 с.
2. Амирова Л. А., Амиров А. Ф. Развитие качеств мобильной личности на этапе допрофессиональной социализации. Уфа, 2011. 194 с.
3. Вялых В. В., Неволина В. В. Анализ профессионального саморазвития личности с позиции синергетического подхода // Дискуссия. 2015. № 9 (61). С. 25–29.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 2005. 671 с.
5. Гаранина Р. М. Дидактические принципы процесса формирования субъектной позиции студентов // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 4. С. 58–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-58-83.
6. Гаранина Р. М. Теоретико-методологические основания концепции становления студента вуза как субъекта образовательного процесса // Alma mater (Вестник высшей школы). 2018. № 8. С. 75–82.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005. 352 с.
8. Ольховая Т. А., Хабарова Т. С. Модель становления субъектности студента медицинского вуза // Фундаментальные исследования. 2015. № 2. С. 5003–5007.
9. Петунин О. В. Ретроспективный анализ взглядов отечественных педагогов на проблему познавательной самостоятельности личности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. № 1 (189). С. 37–40.
10. Подгрушная Т. С., Рукосуева Т. В., Протасова И. Н. Повышение познавательной активности студентов при изучении микробиологии в медицинском вузе // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4 (32). С. 197–204.
11. Поляничко О. Ю. К проблеме конструирования модели системы аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов педвузов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. № 6. С. 149–154.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2002. 720 с.
13. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000. 421 с.

References

1. Abulkhanova K. A., Berezina T. N. Vremya lichnosti i vremya zhizni [Personality time and time of life]. St. Petersburg, 2001, 304 p. (In Russian).
2. Amirova L. A., Amirov A. F. Razvitie kachestv mobil'noj lichnosti na etape doprofessional'noj socializacii [The development of mobile personality qualities at the stage of pre-professional socialization]. Ufa, 2011, 194 p. (In Russian).
3. Vyalykh V. V., Nevolina V. V. Analiz professional'nogo samorazvitiya lichnosti s pozicii sinergeticheskogo podhoda [Analysis of professional self-development of personality from the standpoint of a synergistic approach]. *Discussion,* 2015, no. 9 (61), pp. 25–29 (In Russian).
4. Vygotsky L. S. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]. Moscow, 2005, 671 p. (In Russian).
5. Garanina R. M. Didakticheskie principy processa formirovaniya sub»ektnoj pozicii studentov [Didactic principles of the formation of students' subject position]. *Education and Science,* 2017, vol. 19, no. 4, pp. 58–83. DOI: 10.17853 / 1994-5639-2017-4-58-83. (In Russian).
6. Garanina R. M. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya koncepcii stanovleniya studenta vuza kak sub»ekta obrazovatel'nogo processa [Theoretical and methodological basis of the concept of the formation of a university student as a subject of the educational process]. *Alma Mater (Herald of Higher Education),* 2018, no. 8, pp. 75–82. (In Russian).
7. Leontiev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity Consciousness. Personality]. Moscow, 2005, 352 p. (In Russian).
8. Olkhovaya T. A., Khabarova T. S. Model' stanovleniya sub»ektnosti studenta medicinskogo vuza [The model of the formation of the subjectivity of the student medical school]. *Fundamental Research,* 2015, no. 2, pp. 5003–5007. (In Russian).
9. Petunin O. V. Retrospektivnyj analiz vzglyadov otechestvennyh pedagogov na problemu poznavatel'noj samostoyatel'nosti lichnosti [Retrospective analysis of the views of domestic teachers on the problem of cognitive independence of the individual]. *Vestnik of the Orenburg State University,* 2016, no. 1 (189), pp. 37–40. (In Russian).
10. Podgrushnaya T. S., Rukosuyeva T. V., Protasova I. N. Povyshenie poznavatel'noj aktivnosti studentov pri izuchenii mikrobiologii v medicinskom vuze [Experience of increasing of medical students' cognitive activity in the study of microbiology]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2018, no. 4 (32), pp. 197–204. (In Russian).
11. Polyanichko O. Yu. K probleme konstruirovaniya modeli sistemy auditorno-vneauditornoj samostoyatel'noj raboty studentov pedvuzov [To the problem of constructing a model of a system of classroom and out-of-class independent work of students of pedagogical colleges]. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin,* 2006, no. 6, pp. 149–154 (In Russian).
12. Rubinshtein S. L. Osnovy obshchej psihologii [Basics of general psychology]. St. Petersburg, 2002, 720 p. (In Russian).
13. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psihologicheskoj antropologii. Psihologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub»ektivnoj real'nosti v ontogeneze [Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of human development: The development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow, 2000, 421 p. (In Russian).

УДК/UDC 376.6

В. А. Овчинников, Н. В. Осипова, И. А. Килина

V. Ovchinnikov, N. Osipova, I. Kilina

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ-СИРОТ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ И ПОСТИНТЕРНАТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

FEATURES OF THE FORMATION OF REGIONAL SYSTEMS FOR PREPARING ORPHANS FOR INDEPENDENT LIFE AND POST-BOARDING SUPPORT FOR GRADUATES OF ORPHANAGES

Введение. В статье представлен анализ проблем адаптации сирот в постинтернатный период и выявлена необходимость системной подготовки данного контингента к самостоятельной жизни. Обзор практик и анализ ситуации по постинтернатному сопровождению подтвердил актуальность разработки регионального комплекса мер по данному направлению. Цель статьи — выявить особенности формирования региональных систем подготовки к самостоятельной жизни детей-сирот и постинтернатного сопровождения выпускников детских домов.

Методология. Исследование проводилось посредством теоретических и эмпирических методов: анализа психолого-педагогической литературы, нормативных документов, прогнозирования, сбора и обработки данных мониторинга.

Результаты. В статье проанализированы имеющиеся практики подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни и постинтернатному сопровождению. Выявлены особенности формирования региональных систем подготовки к самостоятельной жизни детей-сирот: учет внешних и внутренних проблем постинтернатной адаптации детей-сирот; нормативно-правовая база; комплекс мероприятий, предполагающий внедрение современных практик; организация межведомственного взаимодействия; оптимизация деятельности учреждений для детей-сирот; научно-методическое, информационно-аналитическое, кадровое обеспечение; оценка эффективности деятельности. Полученные данные могут лечь в основу регионального комплекса мер по данному направлению.

Заключение. Авторами отмечается, что формирование региональных системы подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни и системы постинтернатного сопровождения выпускников детских домов возможно посредством разработанного комплекса мероприятий.

Introduction. The article presents an analysis of the problems of adaptation of orphans in the post-boarding period and the need for systematic training of this contingent to independent life is indentified. The review of practices and analysis of the situation on post-boarding support confirmed the relevance of the development of a regional set of measures in this area. The purpose of the article is to identify the features of the formation of regional systems of preparation for independent life of orphans and post-boarding support of graduates of orphanages.

Methodology. The research was carried out on the basis of theoretical and empirical methods: analysis of psychological-pedagogical, normative documents, forecasting, collection and analysis of monitoring data.

Results. The article analyzes the existing practices of preparing orphans for independent living and post-boarding support. The features of the formation of regional systems of preparation for independent life of orphans are identified: taking into account external and internal problems of post-internatal adaptation of orphans; regulatory legal framework; a set of activities involving the introduction of modern practices; organization of interagency cooperation; optimization of institutions for orphans; scientifically-methodical, information-analytical, frame-level software; performance evaluation. The obtained data may form the basis of regional complexes of measures.

Conclusion. The authors note that the formation of the regional system of preparation of orphans for independent life and the system of post-boarding support of graduates of orphanages is possible through the developed set of measures.

Ключевые слова: подготовка к самостоятельной жизни воспитанников детских домов, постинтернатное сопровождение выпускников детских домов, проблемы постинтернатной адаптации детей-сирот.

Keywords: preparation for independent life of boarders of orphanages, post-boarding support of graduates of orphanages, problems of post-boarding adaptation of orphans.

Введение

Забота о детях всегда остается приоритетом государственной политики. Значительное внимание уделяется детям, нуждающимся в особой заботе государства, в том числе детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Ряд нормативных документов, подразумевающий выполнение системы мероприятий на федеральном уровне, подтверждает актуальность и необходимость решения проблем данной категории детей. Так, одна из задач Национальной стратегии действий в интересах детей в 2012–2017 гг. была напрямую связана с реформированием сети учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; созданием системы постинтернатного сопровождения выпускников учреждений для детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа для их социализации в обществе[1]. В Концепции государственной семейной политики Российской Федерации на период до 2025 г. одно из мероприятий направлено на развитие системы постинтернатного сопровождения и адаптации выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, на основе лучших практик регионов[2]. В 2017 г. был принят Указ Президента Российской Федерации «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства»[3]. Выполнение указа предполагает реализацию мероприятий, направленных на развитие инфраструктуры детства, совершенствование медицинской помощи детям и формирование основ здорового образа жизни, на повышение доступности качественного образования детей и обеспечение равных возможностей для детей, нуждающихся в особой заботе государства, в том числе детей-сирот.

Анализ основных нормативных документов показал, что в российском законодательстве сформирована правовая основа оказания государственной поддержки детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Комплекс мероприятий, направленных на стимулирование граждан к семейному устройству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, привел к значительному сокращению числа детей, воспитывающихся в детских домах. Но вместе с тем актуальной остается проблема постинтернатной адаптации выпускников детских домов. Значительно изменился состав воспитанников детских домов: большинство относятся к категории «социальные сироты» (то есть это дети, у которых есть родители или родственники, но ответственность за их воспитание берет на себя государство). В основном в детские дома поступают дети подросткового возраста (специалистам провести эффективную профориентационную работу с подростками значительно сложнее, чем с детьми младшего школьного возраста). В связи с этим педагогическим работникам важно учитывать особенности контингента детей, попадающих в детские дома. Кроме того, изменились требования к деятельности детских домов, расширились функциональные обязанности специалистов и педагогов, работающих с детьми-сиротами. Реальная картина выглядит таким образом, что механизмы деятельности педагогических работников устарели, а новые еще не созданы или не отработаны на практике. В настоящее время существует необходимость психолого-педагогической работы с детьми-сиротами не только на этапе их подготовки к самостоятельной жизни в детском доме, но и после выпуска из него. У педагогических работников сформирована готовность к сопровождению выпускников в постинтернатный период, однако документов, регламентирующих их деятельность, недостаточно. В связи с этим наш научный интерес заключается в анализе проблем, с которыми сталкиваются выпускники детских домов, а также в определении эффективных педагогических и социальных практик сопровождения и формирования региональной системы подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни и их постинтернатному сопровождению.

---

[1] О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы [Электронный ресурс] : указ Президента РФ от 1.06.2012 № 761. URL: http://base.garant. ru/70183566/#ixzz423qauBmk.

[2] Об утверждении Концепции государственной семейной политики в РФ на период до 2025 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 25.08.2014 № 1618-р // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/36787.html.

[3] Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства [Электронный ресурс] : указ Президента РФ от 29.05.2017 № 240. URL: http://base.garant. ru/70183566/#ixzz423qauBmk.

Методология

Исследование основывалось на системном и деятельностном подходах. Применялись теоретические методы при определении действующих подходов к организации деятельности педагогов по подготовке воспитанников к самостоятельной жизни: анализ литературы и документов. Для понимания ситуации по подготовке детей-сирот к самостоятельной жизни и их постинтернатному сопровождению в Кемеровской области ведется сбор и анализ данных. Цели, задачи и система мероприятий комплекса мер определялись с помощью прогнозирования.

Результаты

Изменение подходов к деятельности детских домов и предоставление государственных социальных гарантий выпускникам рассматриваются нами как попытка решения проблем адаптации детей-сирот во время их выпуска из детского дома. Мы проанализировали российские и зарубежные исследования, в которых ученые занимались проблемами постинтернатной адаптации детей-сирот (внешними и внутренними). Внешние проблемы адаптации детей-сирот связаны с условиями организации их жизни после выпуска из детского дома, с возможностями получения социальных гарантий как категории детей, нуждающейся в особой заботе государства. Внутренние проблемы адаптации детей-сирот обусловлены личностными, психологическими и социальными особенностями данных детей. Таким образом, внешние проблемы зависят от условий, на которые ребенок-сирота влияет опосредованно или вообще не оказывает влияния. Это социальное окружение и социально-экономическая обстановка на территории, на которой он проживает. Решение данных проблем зависит от специалистов, работающих с данной категорией детей в детском доме, в образовательных организациях, учреждениях социальной защиты, что непосредственно соотносится с деятельностью государства и общественности. Внешние проблемы:

— трудности при получении жилья, предусмотренного для выпускников организаций для детей-сирот;

— чрезмерное внимание со стороны непрофессиональных волонтеров, недостаточное качество медицинских и реабилитационных услуг;

— недостаточная квалификация сотрудников детских домов, нехватка услуг по реабилитации, психологической поддержке детей;

— отсутствие взаимодействия между специалистами разных ведомств, работающих с детьми-сиротами;

— отсутствие у работодателей готовности выполнять дополнительную воспитательную работу с молодыми специалистами из числа сирот.

Ключевым направлением исследований зарубежных авторов является выявление условий адаптации детей в приемных семьях: проблемы жесткого обращения с детьми, неготовность приемных родителей к воспитанию детей-сирот, недостаточная квалификация социальных работников, дефицит кадров, работающих с детьми-сиротами [22; 25; 26; 29].

Внутренние проблемы адаптации детей-сирот во многом связаны с их личностными особенностями. Поэтому решению данных проблем могут способствовать педагоги в детском доме. В большей степени ответственность за адаптацию к условиям самостоятельного проживания возлагается на выпускника детского дома. К внутренним проблемам относятся:

— отсутствие навыков долгосрочного планирования, в том числе по причине минимальной зоны индивидуального выбора и ответственности;

— неумение самостоятельно организовать свой досуг;

— раннее начало сексуальной жизни и ряд проблем, связанных с отсутствием полового просвещения;

— недостаточное развитие коммуникативных навыков и отсутствие опыта взаимодействия в социальной среде за пределами детского дома;

— низкий уровень мотивации и социальной активности как обратная сторона высокой информированности о правах, ресурсах и возможностях получения помощи от государства;

— неумение рационально планировать свои расходы, а также незнание «цены денег»;

— незаинтересованность воспитанников в сохранении рабочего места, отсутствие мотивации к систематической работе, сложности с соблюдением трудовой дисциплины.

В зарубежных исследованиях внутренним проблемам адаптации детей-сирот уделяется больше внимания. Значительное количество работ связано с выявлением психологических особенно-

стей личности детей-сирот и разработкой эффективных форм работы с ними: факторы, влияющие на самостоятельность и успешную адаптацию детей, покинувших приемные семьи; особенности программы подготовки к карьере, профессиональному самоопределению для молодых людей, находящихся под опекой; индивидуальная поддержка в планировании карьеры и профессионального будущего; комплексные программы поддержки детей из приемных семей [20; 21; 23; 24; 28; 29].

Исследование, проведенное нами среди специалистов и экспертов, работающих с детьми-сиротами в Кемеровской области, позволило проранжировать внешние и внутренние проблемы адаптации выпускников детских домов к самостоятельной жизни. В нем принял участие 181 представитель организаций: 55 человек — из профессиональных образовательных организаций; 31 человек — из органов опеки и попечительства; 37 — из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; 26 членов комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав; 17 человек — из общеобразовательных организаций; 15 экспертов (Уполномоченный по правам ребенка Кемеровской области, член комиссии по социальной политике и качеству жизни населения Общественной палаты Кемеровской области; специалисты управления по вопросам защиты семьи и детства департамента образования и науки Кемеровской области, центра занятости населения Кемеровской области; социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Маленький принц», ГОО «Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности», центра дистанционного образования детей-инвалидов Кемеровской области, МБУ «Оздоровительно-образовательный центр «Олимп», МБУ «Информационно-методический центр»; работодатели [13]. Респонденты определяли проблемы, которые, по их мнению, в наибольшей степени препятствуют адаптации детей-сирот после выпуска из детского дома. На первом месте — это психологические и социальные особенности личности сирот. На втором месте по значимости — система государственной поддержки (льготы, пособия), которая скорее формирует иждивенческую позицию детей-сирот, чем способствует адаптации. На третьем месте — отсутствие межведомственного взаимодействия образовательных организаций разных типов по сопровождению адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. На четвертом — отсутствие федеральных и региональных нормативных документов, регулирующих деятельность по сопровождению адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Таким образом, анализ выявленных проблем показал, что основной причиной трудностей в адаптации детей-сирот после выпуска из детского дома являются их личностные, психологические особенности. Успешность сирот в обществе в первую очередь зависит от них самих, а внешние условия вторичны. Вопросам организации постинтернатной адаптации детей-сирот со стороны государства и общественности уделяется достаточно внимания. Это подтверждают исследования Р.Н. Абрамова, К.А. Антоновой, Е.А. Грач. С точки зрения авторов, социально-экономическое (постоянная занятость, устойчивые семейные отношения и наличие детей) и психологическое благополучие (здоровый образ жизни) выпускников детских домов является конечной целью затрачиваемых государством средств, профессиональных усилий сотрудников детских домов и труда волонтеров и представителей некоммерческих организаций[4].

На наш взгляд, подготовка детей-сирот к самостоятельной жизни должна включать мероприятия, направленные на формирование у них социальных компетенций, способствующих адаптации к социуму после детского дома, и деятельность педагогов, специалистов по постинтернатному сопровождению выпускников на основе межведомственного взаимодействия. Считаем, что для создания эффективной системы подготовки сирот к самостоятельной жизни необходим комплекс мероприятий, предполагающий внедрение современных практик. Несмотря на то, что на федеральном уровне не разработан единый подход к организации данного направления, существует достаточное количество практик в регионах. В научных статьях и монографиях исследователи представляют имеющийся опыт и предлагают разные подходы к решению проблем постинтернатной адаптации детей-сирот.

Так, И.А. Бобылева, М.Н. Бородатая, Е.В. Волченкова, О.А. Воронина, Н.Н. Ершова, М.А. Костенко, М.И. Лучинина, Н.В. Пустовойт, Г.И. Симонова тиражируют региональный опыт постинтернатного сопровождения [3; 10; 16; 27].

[4] Траектории социальной и профессиональной адаптации выпускников детских домов в России. Обзор исследовательского отчета / Р. Н. Абрамов, К. А. Антонова, Е. А. Грач и др. URL: http://www.unitedway.ru/netcat_files/userfiles/3/Traektorii%20sotsialnoy%20i%C2%AOprofessionalnoy%20adaptatsii%20vypusknikov%20detskih%20domov%20v%C2%AORossii.%20Obzor%20issledovatelskogo%20otcheta2.pdf.

Г.Ф. Григорьева, О.М. Звягина, Н.И. Легостаева раскрывают особенности наставничества в постинтернатный период детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [11].

Т.Г. Белецкая, Н.В. Морозова, Т.В. Чижова пишут о работе служб сопровождения в профессиональных образовательных организациях [2; 18].

Т.В. Бондарчук, Е.В. Деева, А.Р. Ишматов рассматривают постинтернатное сопровождение как технологию работы социального учреждения [6; 8].

И.А. Бобылева, О.В. Заводилкина, Н.А. Старосветская, А.Г. Свириденко предлагают опыт разработки и реализации программ подготовки к самостоятельной жизни детей-сирот [5; 17].

Н.В. Бибикова, Е.А. Гринева, И.А. Плохова изучают подходы к разработке модели постинтернатного сопровождения детей-сирот [14].

Л.В. Байбородова исследует типы и возможности взаимодействия субъектов сопровождения профессиональной подготовки выпускников детских домов [1].

О.В. Груздева, И.Г. Каблукова, Е.А. Котлярова, А.Г. Свириденко, Н.А. Старосветская представляют мониторинг трудностей и запросов работников детских домов по постинтернатному сопровождению детей-сирот [15] и др.

Мы придерживаемся типологии практик, представленной И.А. Бобылевой, для которой основой послужило определение ожидаемого результата деятельности педагогов: социальное формирование, социальное предупреждение, социальная компенсация, индивидуальное сопровождение, социальная поддержка. Автор при описании моделей делает акцент на том, что применение одновременно разных моделей в регионе обеспечивает успешную постинтернатную адаптацию выпускников (табл. 1) [4].

Таблица 1

Модели социальной адаптации выпускников детского дома И.А. Бобылева

Тип	Описание	Практики
Социальное формирование	Комплексные модели, направленные на подготовку воспитанников интернатных учреждений к самостоятельной жизни посредством формирования необходимых жизненных навыков, которые обеспечивают безболезненное вхождение в социум и снижают риск постинтернатной дезадаптации	Программы подготовки воспитанников к самостоятельной жизни; социальные (учебные) квартиры
Социальное предупреждение	Модели направлены на работу не с воспитанниками, а с выпускниками, но сразу после выпуска из интернатного учреждения с целью облегчения им перехода к полной самостоятельности	Семейный центр; постинтернатная группа (постинтернатный блок); молодежный дом
Социальная компенсация	Модели социальной компенсации предназначены для оказания помощи выпускникам, которые имеют негативный опыт самостоятельной жизни, преодоления последствий их неудачной постинтернатной адаптации, социальной дезадаптации или социального исключения. Это комплексные модели, которые работают не на опережение, а с последствиями. Они реализуются на базе предоставляемого в рамках модели временного жилья	Центры социальной (постинтернатной) адаптации со стационарными отделениями; социальные гостиницы для молодых матерей и выпускников, вернувшихся из воспитательных колоний
Индивидуальное сопровождение	Модели индивидуального сопровождения направлены на содействие социальной адаптации конкретного выпускника. Рядом с выпускником есть взрослый, который оказывает выпускнику поддержку в новых жизненных ситуациях и способствует становлению его самостоятельности	Кураторство; постинтернатный патронат; наставничество
Социальная поддержка	Модели социальной поддержки направлены на решение конкретной, наиболее насущной проблемы выпускника. В ее рамках предоставляется кратковременная узконаправленная помощь, например оказание материальной помощи, консультативных услуг, предоставление временного жилья, содействие в трудоустройстве, помощь в получении образования, предоставление необходимых социальных услуг	Специализированное отделение для работы с выпускниками в учреждениях социального обслуживания (отделения социальной поддержки); консультативные отделения учреждений и служб для выпускников; социальная гостиница для кратковременного проживания; социальная гостиная; клубы и ассоциации выпускников, организация реабилитационного (развивающего) досуга

Изучив имеющийся опыт, мы пришли к выводу, что тиражировать и масштабировать его на региональном уровне в организациях для детей-сирот не всегда является возможным по нескольким причинам:

— организационно-административное устройство (от подчиненности организаций для детей-сирот системе образования или системе социальной защиты зависят организация работы по сопровождению выпускников и система социальной поддержки в регионе);

— социально-экономическая обстановка (численность детей-сирот, количество детских домов, наличие и количество некоммерческих организаций, бизнес-структур, работающих с детскими домами и поддерживающих их социальные проекты);

— профессиональные компетенции специалистов, работающих с сиротами (квалификация сотрудников детского дома, педагогов профессиональных образовательных организаций; система взаимодействия специалистов разных организаций).

Таким образом, с учетом региональных особенностей необходимо сформировать систему подготовки к самостоятельной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, включающую следующие компоненты: нормативно-правовую базу; управление системой; организацию межведомственного взаимодействия; организационные модели сопровождения выпускников; оптимизацию деятельности учреждений для детей-сирот; научно-методическое, информационно-аналитическое, кадровое обеспечение; оценку эффективности деятельности [4].

В Кемеровской области региональная система подготовки к самостоятельной жизни воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находится на стадии становления. Выработаны общие подходы в отношении детей-сирот, создаются нормативно-правовая, организационная, кадровая, учебно-методическая основы системы.

Существует ряд нормативных документов, регулирующих подготовку к самостоятельной жизни воспитанников детских домов, в том числе организацию профориентационной деятельности: распоряжение губернатора Кемеровской области от 07.02.2019 № 18-рг «Об утверждении плана профориентационных мероприятий на 2019 г.»; распоряжение Коллегии администрации Кемеровской области от 22.03.2018 № 109-р «Об утверждении Межведомственного комплекса дополнительных мер, направленных на совершенствование работы организаций и органов системы профилактики, на 2018–2022 гг., в целях защиты прав и интересов несовершеннолетних подопечных, находящихся на воспитании в семьях и под надзором в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и недопущения их гибели и жестокого обращения с ними».

Ежегодно в Кемеровской области наблюдается сокращение числа воспитанников организаций для детей-сирот (на 1 января 2018 г.— 1295 чел.; на 1 января 2017-го — 1531 чел.; на 1 января 2016 г.— 1825 чел.). Во всех организациях для детей-сирот разработаны и реализуются программы подготовки к самостоятельной жизни, формирования профессионального самоопределения и социальной адаптации. В рамках программ профессиональных проб специалисты взаимодействуют с общеобразовательными, профессиональными образовательными и бизнес-организациями. Однако для социализации и адаптации воспитанников и выпускников недостаточно использован ресурс общественных организаций и объединений.

В результате системной работы по профориентации и постинтернатному сопровождению воспитанников 90% из них по завершении обучения в общеобразовательной организации поступают в профессиональные образовательные организации и вузы. Для социальной адаптации и подготовки воспитанников к самостоятельной жизни используются социальные гостиницы, тренировочные квартиры, созданные при организациях для детей-сирот.

В результате развития семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в Кемеровской области идет оптимизация сети организаций для детей-сирот. За последние три года в Кемеровской области закрыто 7 организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. По состоянию на 1 января 2019 г. в сфере образования Кемеровской области функционируют 33 организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, действует 10 служб содействия в устройстве детей в семьи и 23 школы приемных родителей. С 2013 г. в муниципальные органы опеки и попечительства введено дополнительно 100 ставок специалистов по опеке и попечительству.

Департамент образования и науки Кемеровской области активно взаимодействует с Кузбасской митрополией Русской православной церкви по наставничеству в организациях для

детей-сирот. Кемеровское епархиальное отделение Братства православных следопытов занимается образовательной, социальной и воспитательной работой, уделяя особое внимание детям целевых групп и используя скаутский метод. В Кемеровском районе функционирует православный детский дом «Покров».

Центры занятости населения реализуют профориентационные программы для воспитанников организаций для детей-сирот. Центры социальной помощи семье и детям осуществляют сопровождение замещающих семей.

Для окончательного формирования региональной системы подготовки к самостоятельной жизни воспитанников организаций для детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и детей из замещающих семей необходимо реализовать комплекс мер, направленный на разработку: нормативно-организационной основы координации работ органов исполнительной власти, местного самоуправления, общественных организаций и бизнес-структур; организационной инфраструктуры (социальные гостиницы, тренировочные квартиры, службы содействия в устройстве детей в семьи, школы приемных родителей); а также учебно-методической основы (региональные модельные программы, индивидуальные программы учебного самостоятельного проживания, программы кураторства и наставничества); единого плана мероприятий по формированию гражданской ответственности, правовой культуры, профессионального самоопределения и вовлечению детей-сирот в социально значимую деятельность.

В Кемеровской области действует система постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот до 23 лет — 1 312 человек (на 1 января 2018 г.). Разработаны и уже работают локальные программы и проекты постинтернатного сопровождения и социальной адаптации детей-сирот. В ряде городов Кемеровской области действуют муниципальные проекты. Например, в Кемерове ведется комплексное сопровождение постинтернатной адаптации выпускников в рамках проектов «Мы вместе», «Курс на успех».

Считаем, что для эффективной организации постинтернатного сопровождения выпускников необходимо реализовать следующие меры: совершенствовать работу организационной структуры (службы постинтернатной адаптации выпускников организаций для детей-сирот, муниципальные общежития); разработать и реализовать региональную модельную программу; разработать и утвердить положение о постинтернатном сопровождении выпускников; развивать механизмы вовлечения выпускников в социально значимую деятельность, в том числе в работу советов и клубов выпускников; совершенствовать системы наставничества и кураторства.

С целью развития системы постинтернатного сопровождения воспитанников и выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в Кемеровской области в 2011 г. на базе Кузбасского регионального института развития профессионального образования создан центр профориентации и постинтернатного сопровождения. Основными направлениями деятельности центра являются разработка программ (проектов) в области профессиональной ориентации и постинтернатного сопровождения воспитанников и выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в профессиональных образовательных организациях, содействие внедрению их в образовательную практику; проведение групповых и индивидуальных консультаций по вопросам заполнения разделов банка данных; организация научно-исследовательской деятельности на базе стажировочных и экспериментальных площадок по постинтернатному сопровождению выпускников в профессиональных образовательных организациях.

С 2012 по 2014 г. в рамках экспериментальных площадок разработано и апробировано научно-методическое обеспечение постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в Прокопьевском промышленно-экономическом техникуме и Беловском техникуме железнодорожного транспорта. Участниками экспериментальных площадок подготовлены и изданы методические рекомендации «Постинтернатное сопровождение выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в профессиональных образовательных организациях»[5].

С 2016 по 2018 г. на базе Кузбасского регионального института развития профессионального образования совместно с Федеральным институтом развития образования РАНХиГС была организована федеральная экспериментальная площадка по теме «Разработка и апробация

[4] Килина И. А. Постинтернатное сопровождение выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в профессиональных образовательных организациях. Кемерово, 2014. 150 с.

модели взаимодействия образовательных организаций разных типов по сопровождению социально-профессиональной адаптации воспитанников детских домов и обучающихся (на примере Ленинск-Кузнецкого, Осинниковского и Юргинского городских округов Кемеровской области)». В качестве соисполнителей выступили организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, общеобразовательные и профессиональные образовательные организаций. Разработаны порядок, алгоритмы, механизмы взаимодействия образовательных организаций и социальных партнеров по сопровождению социально-профессиональной адаптации воспитанников и обучающихся, критерии и показатели результативности апробации модели взаимодействия субъектов сопровождения; индивидуальные планы сопровождения воспитанника и обучающегося. Кроме апробации модели взаимодействия, ведется деятельность по развитию кураторства и наставничества в детских домах. В 2018 г. четыре организации для детей-сирот совместно с ГБУ ДПО «КРИРПО» обобщили опыт наставничества и представили материалы на конкурс. В Москве с 13 по 15 февраля 2018 г. состоялся Первый всероссийский форум «Наставник — 2018», в рамках которого подведены итоги Всероссийского конкурса «Лучшие практики наставничества». В шорт-лист номинации «Наставничество в социальной сфере» вошел проект Центра содействия семейному устройству детей «Радуга» (г. Юрга) — «Мы вместе». Таким образом, проект Кемеровской области вошел в 100 лучших из 4 тысяч практик России.

Заключение

Для организации деятельности детских домов по подготовке воспитанников к самостоятельной жизни, постинтернатного сопровождения выпускников во взаимодействии всех субъектов сопровождения (департаментов образования и науки, труда и занятости населения, социальной защиты населения, охраны здоровья населения Кемеровской области; органов управления образованием муниципальных образований; общественных организаций; бизнес-организаций) разработан документ «Комплекс мер по развитию системы подготовки к самостоятельной жизни воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей из замещающих семей, постинтернатного сопровождения и адаптации выпускников этих организаций в Кемеровской области на 2018–2019 гг. ».

Считаем, что реализация данных мероприятий будет способствовать решению следующих задач:

1. Развитие региональной системы подготовки воспитанников организаций для детей-сирот и детей из замещающих семей к самостоятельной жизни, постинтернатного сопровождения и адаптации выпускников организаций для детей-сирот.

2. Повышение профессиональных компетенций руководителей и специалистов, осуществляющих работу по подготовке воспитанников организаций для детей-сирот и детей из замещающих семей к самостоятельной жизни, постинтернатному сопровождению и адаптации выпускников организаций для детей-сирот.

3. Совершенствование и распространение региональных практик, эффективных технологий и методик работы по подготовке названного контингента к самостоятельной жизни, постинтернатному сопровождению и адаптации выпускников организаций для детей-сирот.

Результатом комплекса мер являются сформированные навыки самостоятельного проживания у детей-сирот, создание условий для их успешной социальной адаптации. Плановая эффективность оценивается по степени влияния на улучшение положения детей, по определенным в комплексе мер показателям, а также показателям, характеризующим достижение целей.

Таким образом, комплекс мер будет способствовать формированию и развитию системы подготовки к самостоятельной жизни воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей из замещающих семей, постинтернатного сопровождения и адаптации выпускников таких организаций и мобилизации всех ресурсов для достижения поставленной цели.

Литература

1. Байбородова Л. В. Взаимодействие субъектов сопровождения профессиональной подготовки выпускников детских домов [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 3. С. 17–23. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-subektov-soprovozhdeniya-professionalnoy-podgotovki-vypusknikov-detskih-domov.
2. Белецкая Т. Г. Постинтернатное сопровождение выпускников детских домов и школ-интернатов в образовательном пространстве профессионального колледжа [Электронный ресурс] // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. № 32. С. 99–102. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=20696794.

3. Бобылева И. А. Конструктор региональной системы сопровождения выпускников интернатных учреждений // Отечественный журнал социальной работы. 2014. № 2. С. 178–182.
4. Бобылева И. А. Социально-педагогическая поддержка воспитанников и выпускников организаций для детей-сирот [Электронный ресурс]. М., 2016. С. 153, 173–193. URL: http://detskyfond.info/wp-content/uploads/2016/11/SP-podderzhka_Bobyleva.pdf.
5. Бобылева И. А., Заводилкина О. В. Подготовка воспитанников интернатных учреждений к самостоятельной жизни [Электронный ресурс] // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2015. № 1. С. 6–15. URL: http://detskyfond.info/wp-content/uploads/2015/06/2015bobuleva-podgotovka.pdf.
6. Деева Е. В. Сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в системе подготовки к самостоятельной жизни [Электронный ресурс] // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 9 (149). С. 101–107. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-detey-sirot-i-detey-ostavshihsya-bez-popecheniya-roditeley-v-sisteme-podgotovki-k-samostoyatelnoy-zhizni.
7. Дети в трудной жизненной ситуации: преодоление социальной исключенности детей-сирот [Электронный ресурс]. М., 2012. 80 с. URL: http://www.aksp.ru/work/activity/nac_strateg/files/dokl.pdf.
8. Ишматова А. Р., Бондарчук Т. В. Постинтернатное сопровождение выпускников как технология социальной работы с детьми [Электронный ресурс] // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2014. Т. 14, № 2. С. 19–25. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/postinternatnoe-soprovozhdenie-vypusknikov-kak-tehnologiya-sotsialnoy-raboty-s-detmi.
9. Косабуцкая С. А. Постинтернатное сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс] // Научное мнение. 2015. № 12–2. С. 142–146. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25404156.
10. Костенко М. А. Постинтернатная адаптация: анализ региональных практик [Электронный ресурс] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 4. С. 15–19. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/postinternatnaya-adaptatsiya-analiz-regionalnyh-praktik.
11. Навстречу взрослой жизни: практика постинтернатного сопровождения выпускников детских домов [Электронный ресурс]. Петрозаводск, 2013. 157 с. URL: http://kroo-vozrozhdenie.ru/library/item/kniga-navstrechu-vzrosloj-zhizni-praktika-postinternatnogo-soprovozhdeniya-vypusknikov-detskih-domov-kniga-dlya-nastavnikov.
12. Осипова Н. В. О понятии «социальная адаптация» и сопровождении социально-профессиональной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 1 (17). С. 80–85.
13. Осипова Н. В. Проблемы взаимодействия органов государственной власти, муниципалитетов, общественных организаций, педагогических работников по сопровождению адаптации детей-сирот // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 3 (23). С. 40–43.
14. Плохова И. А., Бибикова Н. В., Гринева Е. А. Модель постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 6 (119). С. 22–28. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-postinternatnogo-soprovozhdeniya-detey-sirot-i-detey-ostavshihsya-bez-popecheniya-roditeley.
15. Постинтернатное сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: мониторинг трудностей и запросов работников детских домов [Электронный ресурс] / О. В. Груздева, Н. А. Старосветская, А. Г. Свириденко и др. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 1 (39). С. 20–25. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/postinternatnoe-soprovozhdenie-detey-sirot-i-detey-ostavshihsya-bez-popecheniya-roditeley-monitoring-trudnostey-i-zaprosov-rabotnikov.
16. Сопровождение социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: региональный опыт / Н. Н. Ершова, М. Н. Бородатая, Г. И. Симонова и др. Киров, 2015. 185 с.
17. Старосветская Н. А. Сопровождение воспитанников детского дома в становлении жизненных компетенций // Психолого-педагогическое сопровождение реализации программ развития ребенка : сб. ст. Красноярск, 2015. С. 84–92.
18. Чижова Т. В., Морозова Н. В. Модель постинтернатной профессиональной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в профессиональной образовательной организации [Электронный ресурс] // Академический вестник академии социального управления. 2015. № 1 (15). С. 65–79. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23400509.
19. Шогенова Ф. З., Ханиева З. А., Шинахова М. М. Проблема социальной адаптации выпускников детских домов [Электронный ресурс] // Гуманитарий Юга России. 2016. № 4. С. 286–294. URL: https://www.jour.isras.ru/index.php/hsr/article/view/4524.
20. Career readiness programming for youth in foster care [Electronic resource] / L. B. Gates, S. Pearlmutter, K. Keenan et al. // Children and Youth Services Review. 2018. Vol. 89. P. 152–164. DOI: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.003.
21. Crawford B., Pharris A. B., Dorsett-Burrell R. Risk of serious criminal involvement among former foster youth aging out of care [Electronic resource] // Children and Youth Services Review. 2018. Vol. 93. P. 451–457. DOI: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.027.
22. Gilligan R. The family foster care system in Ireland – Advances and challenges [Electronic resource] // Children and Youth Services Review. 2019. Vol. 100. P. 221–228. DOI: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.008.
23. Häggman-Laitila A., Salokekkilä P., Karki S. Transition to adult life of young people leaving foster care: A qualitative systematic review [Electronic resource] // Children and Youth Services Review. 2018. Vol. 95. P. 134–143. DOI: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.017.
24. Lenz-Rashid S. An urban university campus support program for students from foster care: Services and outcomes [Electronic resource] // Children and Youth Services Review. 2018. Vol. 88. P. 333–340. DOI: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.09.033.
25. Lindahl R., Bruhn A. Professional dilemmas and occupational constraints in child welfare workers' relationships with children and youth in foster care [Electronic resource] // Children and Youth Services Review. 2018. Vol. 88. P. 333–340. DOI: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.039.
26. McGuire A., Jackson Y. Dimensions of maltreatment and academic outcomes for youth in foster care [Electronic resource] // Child Abuse & Neglect. 2018. Vol. 84. P. 82–94. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.07.029.
27. Pillay J. Early Education of orphans and vulnerable children: A crucial aspect for social justice and African development [Electronic resource] // KOERS – Bulletin for Christian Scholarship. 2018. Vol. 83, № 1. DOI: https://doi.org/10.19108/KOERS.83.1.2335.

28. Yarney L., Mba C., Asampong E. Qualitative study on the socio-cultural determinants of care of children orphaned by AIDS in the Ashanti and Eastern regions of Ghana [Electronic resource] // BMC Public Health. 2015. № 15. P. 6. DOI: https://doi.org/10.1186/s12889-014-1332-7.

References

1. Baiborodova L. V. Vzaimodejstvie sub»ektov soprovozhdeniya professional'noj podgotovki vypusknikov detskih domov [Interaction of Subjects of Support of Vocational Training of Orphan Graduates]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin,* 2015, no. 3, pp. 17–23. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-subektov-soprovozhdeniya-professionalnoy-podgotovki-vypusknikov-detskih-domov. (In Russian)
2. Beletskaya T. G. Postinternatnoe soprovozhdenie vypusknikov detskih domov i shkol-internatov v obrazovatel'nom prostranstve professional'nogo kolledzha [Post-internatal escort of graduates of orphanages and boarding schools in the educational space of a professional college]. *Psychology and Pedagogy: Methods and Problems of Practical Application,* 2013, no. 32, pp. 99–102. (In Russian) Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=20696794.
3. Bobyleva I. A. Konstruktor regional'noj sistemy soprovozhdeniya vypusknikov internatnyh uchrezhdenij [Designer of the regional support system for graduates of boarding schools]. *Domestic Journal of Social Work,* 2014, no. 2, pp. 178–182. (In Russian).
4. Bobyleva I. A. Social'no-pedagogicheskaya podderzhka vospitannikov i vypusknikov organizacij dlya detej-sirot [Social and pedagogical support for students and graduates of organizations for orphans]. Moscow, 2016, pp. 153, 173–193. Available at: http://detskyfond.info/wp-content/uploads/2016/11/SP-podderzhka_Bobyleva.pdf. (In Russian).
5. Bobyleva I., Zavodilkina O. Podgotovka vospitannikov internatnyh uchrezhdenij k samostoyatel'noj zhizni [Preparation of children for independent living in orphanages]. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological sciences,* 2015, no. 1, pp. 6–15. Available at: http://detskyfond.info/wp-content/uploads/2015/06/2015bobuleva-podgotovka.pdf. (In Russian).
6. Deeva E. V. Soprovozhdenie detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej, v sisteme podgotovki k samostoyatel'noj zhizni [Support of orphans and children, left without parental support in the system of preparation for independent life]. *Tambov University Review. Series Humanities,* 2015, no. 9 (149), pp. 101–107. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-detey-sirot-i-detey-ostavshihsya-bez-popecheniya-roditeley-v-sisteme-podgotovki-k-samostoyatelnoy-zhizni. (In Russian).
7. Deti v trudnoj zhiznennoj situacii: preodolenie social'noj isklyuchennosti detej-sirot [Children in difficult life situations: overcoming the social exclusion of orphans]. Moscow, 2012, 80 p. Available at: http://www.aksp.ru/work/activity/nac_strateg/files/dokl.pdf. (In Russian).
8. Ishmatova A. R., Bondarchuk T. V. Postinternatnoe soprovozhdenie vypusknikov kak tekhnologiya social'noj raboty s det'mi [Post-orphanage support of graduates as method of social work with children]. *Bulletin of the South Ural State University Series "Education, Healthcare Service, Physical Education",* 2014, vol. 14, no. 2, pp. 19–25. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/postinternatnoe-soprovozhdenie-vypusknikov-kak-tehnologiya-sotsialnoy-raboty-s-detmi. (In Russian).
9. Kosabutskaya S. A. Postinternatnoe soprovozhdenie detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej [Post-internatal accompaniment of orphans and children left without parental care]. *Scientific opinion,* 2015, no. 12–2, pp. 142–146. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=25404156. (In Russian).
10. Kostenko M. A. Postinternatnaya adaptaciya: analiz regional'nyh praktik [Adaptation after boarding school: analysis of regional experiences]. *Ivzestia of the Volgograd State Pedagogical University,* 2014, no. 4, pp. 15–19 Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/postinternatnaya-adaptatsiya-analiz-regionalnyh-praktik. . (In Russian)
11. Navstrechu vzrosloj zhizni: praktika postinternatnogo soprovozhdeniya vypusknikov detskih domov [Towards adult life: the practice of post-internatal escorting graduates of orphanages]. Petrozavodsk, 2013, 157 p. Available at: http://kroovozrozhdenie.ru/library/item/kniga-navstrechu-vzrosloj-zhizni-praktika-postinternatnogo-soprovozhdeniya-vypusknikov-detskih-domov-kniga-dlya-nastavnikov. (In Russian)
12. Osipova N. V. O ponyatii «social'naya adaptaciya» i soprovozhdenii social'no-professional'noj adaptacii detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej [On the concept of «social adaptation» and accompanied by social and professional adaptation of orphans and children left without parental care]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2015, no. 1 (17), pp. 80–85. (In Russian).
13. Osipova N. V. Problemy vzaimodejstviya organov gosudarstvennoj vlasti, municipalitetov, obshchestvennyh organizacij, pedagogicheskih rabotnikov po soprovozhdeniyu adaptacii detej-sirot [Problems of state authorities, municipalities, non-governmental organizations, teaching staff cooperation on providing adaptation of orphans]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2016, no. 3 (23), pp. 40–43. (In Russian).
14. Plokhova I. A., Bibikova N. V., Grinjova E. A. Model' postinternatnogo soprovozhdeniya detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej [Model of post-residential support of orphans and children without parental care]. *Ivzestia of the Volgograd State Pedagogical University,* 2017, no. 6 (119), pp. 22–28. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/model-postinternatnogo-soprovozhdeniya-detey-sirot-i-detey-ostavshihsya-bez-popecheniya-roditeley. (In Russian).
15. Gruzdeva O. V., Starosvetskaya N. A., Sviridenko A. G., Kotiyarova E. A., Kablukova I. G. Postinternatnoe soprovozhdenie detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej: monitoring trudnostej i zaprosov rabotnikov detskih domov [Post-orphanage support of children-orphans and children left without parental care: the monitoring of the difficulties and demands of orphanages' employees]. *The bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev,* 2017, no. 1 (39), pp. 20–25. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/postinternatnoe-soprovozhdenie-detey-sirot-i-detey-ostavshihsya-bez-popecheniya-roditeley-monitoring-trudnostey-i-zaprosov-rabotnikov. (In Russian).
16. Ershova N. N., Borodataya M. N., Simonova G. I. et al. Soprovozhdenie social'noj adaptacii detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej: regional'nyj opyt [Accompanying the social adaptation of orphans and children left without parental care: regional experience]. Kirov, 2015, 185 p. (In Russian).
17. Starosvetskaya N. A. Soprovozhdenie vospitannikov detskogo doma v stanovlenii zhiznennyh kompetencij [Accompanying the pupils of the orphanage in the development of life competencies]. *Psychological and pedagogical support of the implementation of child development programs: collection.* Krasnoyarsk, 2015, pp. 84–92. (In Russian).
18. Chizhova T. V., Morozova N. V. Model' postinternatnoj professional'noj adaptacii detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej, v professional'noj obrazovatel'noj organizacii [Model of post-internatual professional adaptation of orphans and children left without parental care in a professional educational organization]. *Academic Bulletin of the Academy of Social Management,* 2015, no. 1 (15), pp. 65–79. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=23400509. (In Russian).

19. Shogenova F. Z., Khanieva Z. A., Shinakhova M. M. Problema social'noj adaptacii vypusknikov detskih domov [The problem of social adaptation of orphanage graduates]. *Humanities of the South of Russia,* 2016, no. 4, pp. 286–294. Available at: https://www.jour.isras.ru/index.php/hsr/article/view/4524. (In Russian).
20. Gates L. B., S Pearlmutter., Keenan K., Divver C., Gorroochurn P. Career readiness programming for youth in foster care. *Children and Youth Services Review,* 2018, vol. 89, pp. 152–164. DOI: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.003.
21. Crawford B., Pharris A. B., Dorsett-Burrell R. Risk of serious criminal involvement among former foster youth aging out of care. *Children and Youth Services Review,* 2018, vol. 93, pp. 451–457. DOI: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.027.
22. Gilligan R. The family foster care system in Ireland – Advances and challenges. *Children and Youth Services Review,* 2019, vol. 100, pp. 221–228. DOI: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.008.
23. Häggman-Laitila A., Salokekkilä P., Karki S. Transition to adult life of young people leaving foster care: A qualitative systematic review. *Children and Youth Services Review,* 2018, vol. 95, pp. 134–143. DOI: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.017.
24. Lenz-Rashid S. An urban university campus support program for students from foster care: Services and outcomes. *Children and Youth Services Review,* 2018, vol. 88, pp. 333–340. DOI: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.09.033.
25. Lindahl R., Bruhn A. Professional dilemmas and occupational constraints in child welfare workers' relationships with children and youth in foster care. *Children and Youth Services Review,* 2018, vol. 88, pp. 333–340. DOI: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.039.
26. McGuire A., Jackson Y. Dimensions of maltreatment and academic outcomes for youth in foster care. *Child Abuse & Neglect,* 2018, vol. 84, pp. 82–94. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.07.029.
27. Pillay J. Early Education of orphans and vulnerable children: A crucial aspect for social justice and African development. *KOERS – Bulletin for Christian Scholarship,* 2018, vol. 83, no. 1. DOI: https://doi.org/10.19108/KOERS.83.1.2335.
28. Yarney L., Mba C., Asampong E. Qualitative study on the socio-cultural determinants of care of children orphaned by AIDS in the Ashanti and Eastern regions of Ghana. *BMC Public Health,* 2015, no. 15, pp. 6. DOI: https://doi.org/10.1186/s12889-014-1332-7.

УДК/UDC 378:355

В. А. Шадрин, А. А. Мошкин

V. Shadrin, A. Moshkin

ФАКУЛЬТАТИВНЫЙ КУРС КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ОФИЦЕРОВ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

ELECTIVE COURSE AS A CONDITION OF FORMATION OF READINESS OF OFFICERS TO THE PATRIOTIC EDUCATION OF SERVICEMEN

Введение. В статье представлено исследование по проблеме совершенствования профессиональной подготовки офицерских кадров в военном вузе, подготовки офицеров к патриотическому воспитанию военнослужащих. Цель статьи — предложить условие, при котором будет прогрессировать готовность офицеров к патриотическому воспитанию военнослужащих. Предлагается факультативный курс для формирования готовности будущих офицеров к патриотическому воспитанию военнослужащих в войсках. Описывается назначение факультативного курса, решаемые им задачи и его основное содержание.

Методология. Исследование проводится на основе системно-деятельностного и аксиологического методов.

Результаты заключаются в качественных изменениях готовности офицеров к патриотическому воспитанию военнослужащих.

Заключение. Автор отмечает, что факультативный курс «Патриотическое воспитание военнослужащих» позволяет создать условия, активизирующие курсантов для поиска возможностей и способов самореализации в процессе обучения в военном институте и патриотического воспитания военнослужащих.

Introduction. The article presents a study on the problem of improving the professional training of officers in a military University, training officers for Patriotic education of soldiers. The purpose of the article is to propose a condition under which the readiness of officers to Patriotic education of servicemen will progress. The optional course for formation of readiness of future officers for Patriotic

education of the military personnel in armies is offered. The purpose of the optional course, its tasks and its main content are described.

Methodology. The research is carried out on the basis of system-activity and axiological methods.

The results consist in qualitative changes in the readiness of officers for Patriotic education of soldiers.

Conclusion. The author notes that the optional course «Patriotic education of soldiers» allows to create the conditions activating cadets for search of opportunities and ways of self-realization in the course of training in military Institute and Patriotic education of soldiers.

Ключевые слова: готовность, патриотическое воспитание, военнослужащие, патриотизм, подготовка будущего офицера.

Keywords: readiness, patriotic education, soldiers, patriotism, training of future officer.

Введение

В обществе сильно ощущается недостаток идеологии, национального самосознания, существует глубокий смысл в утверждении базовых ценностей в сознании людей, а также в процессе формирования, воспитания и развития этих ценностей и ценностно-патриотических ориентаций у молодого поколения.

Подготовка будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих одна из важнейших задач современной системы профессиональной подготовки офицерских кадров [5] для войск, которая решается в процессе целенаправленного, организованного образовательного процесса в военном вузе. Патриотическая воспитанность будущего офицера составляет основу его готовности к подобному виду деятельности [5].

В настоящее время перед военным образованием стоит непростая задача по подготовке и воспитанию поколения офицеров, готовых отвечать современным вызовам, способных обучать и воспитывать достойных специалистов, профессионалов своего дела, патриотов Отечества. Войска как гарант государственности ежедневно решают возложенные на них ответственные задачи и являются неотъемлемой частью системы обеспечения безопасности общества и государства, находящихся сегодня на новом этапе своего развития [3].

Методология

В условиях современного военного строительства, ориентированного на повышение качественных характеристик войск, все более пристальное внимание уделяется совершенствованию системы профессиональной подготовки офицерских кадров [6]. Процесс профессиональной подготовки рассматривается не только как подготовка высококвалифицированных кадров, но и формирование личности будущего офицера как носителя высокой нравственности, профессионально-педагогической культуры и традиций [8].

Современное военно-профессиональное образование позволяет вузам готовить специалистов достаточно высокого уровня, при этом отзывы на выпускников отражают несовершенство системы, и ставит новые задачи перед военно-профессиональным образованием. Особенно сложная задача — подготовить военного специалиста, отвечающего современным требованиям, ценность которого как личности представляет собой понимание значимости своего участия в деле исключительной государственной важности — защите Отечества.

С учетом характера преобразований, происходящих сегодня в войсках, с особой остротой поднимается вопрос о подготовке военных кадров и личности военного специалиста, готового обучать и воспитывать подчиненных-военнослужащих — воспитанными, интеллектуально развитыми, стойкими, сильными духом, с развитым чувством патриотизма. Очевидна в таких условиях неотложность решения на высшем уровне важнейших проблем повышения патриотической направленности военного образования для обеспечения максимальной эффективности подготовки кадров, способных выполнять поставленные задачи в самых сложных условиях. Таким образом обосновывается выбор используемых нами системно-деятельностного и аксиологического методов.

Результаты

Профессиональная подготовка военных кадров требует современных подходов к образованию, обучению и воспитанию курсантов в высших военно-учебных заведениях, предъявляя к ним

высокие требования. Особую значимость на настоящем этапе формирования общества приобретает степень профессионального мастерства офицерских кадров и их готовности к воспитательной деятельности в войсках. Важнейшим условием успешного формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию в военном вузе является факультативный курс «Патриотическое воспитание военнослужащих» [6]. Курсантами приобретается целостное представление о патриотизме, патриотическом воспитании военнослужащих и о его перспективах. Данная программа ориентирует на понимание значимости патриотического воспитания для войск, способствует созданию перспективных условий для формирования у будущих офицеров осмысления своей роли в патриотическом воспитании военнослужащих и значимости представленного процесса для государства; на понимание особенностей и сложностей процесса патриотического воспитания военнослужащих, его необходимых условий.

Посредством факультативного курса «Патриотическое воспитание военнослужащих» решаются следующие задачи:

— освещаются принципиальные требования, предъявляемые к офицеру, занимающемуся патриотическим воспитанием военнослужащих;

— формируется представление о личном примере командира-патриота, способного к патриотическому воспитанию подчиненных военнослужащих;

— раскрываются возможности образовательного процесса для эффективной подготовки курсантов к патриотическому воспитанию военнослужащих;

— углубляются связи между учебными дисциплинами, систематизируются и обобщаются знания о патриотическом воспитании, уточняются особенности патриотического воспитания военнослужащих: основные задачи, формы и способы организации;

— формируется убежденность в необходимости систематической и целенаправленной деятельности по патриотическому воспитанию военнослужащих;

— формируются первичные знания об организации патриотического воспитания военнослужащих, навыки самопознания и самооценки, представления о структуре деятельности по патриотическому воспитанию военнослужащих;

— развивается целостное понимание процесса патриотического воспитания военнослужащих, требующего комплексного применения знаний различных дисциплин;

— курсанты знакомятся с передовыми методиками работы по патриотическому воспитанию военнослужащих, с научными исследованиями и передовым опытом.

Например, в рамках основной тематики факультативного курса «Патриотическое воспитание военнослужащих» рассматриваются следующие темы.

Тема 1. «Общая характеристика процесса патриотического воспитания военнослужащих». Тема предполагает формирование у курсантов целостного представления о патриотическом воспитании военнослужащих с учетом многообразия ее видов: управленческой, педагогической и социально-правовой.

Тема 2. «Требования, предъявляемые к личным качествам офицера и необходимые для успешного патриотического воспитания военнослужащих». Рассматриваются необходимые качества личности офицера, а также методы их самодиагностики с последующим освоением этих методов на практическом занятии.

Тема 3. «Патриотизм — неотъемлемое качество российского воина». Курсанты подробно рассматривают сущность и содержание патриотизма как важнейшего морального качества военнослужащего, а также значимость формирования у военнослужащих морально-нравственных качеств, патриотизма, войскового товарищества, отзывчивости, взаимопомощи и др.

Тема 4. «Основные формы, средства и методы патриотического воспитания военнослужащих». На занятиях определяются основные формы и способы патриотического воспитания военнослужащих. Анализируются и сравниваются имеющиеся знания о методике патриотического воспитания военнослужащих.

Тема 5. «Традиции патриотического воспитания. Этапы патриотического воспитания военнослужащих». Подробнее изучаются основные этапы патриотического воспитания военнослужащих, проводится их анализ.

Тема 6. «Планирование патриотического воспитания военнослужащих». В данной теме предлагаются особенности и тематика для планирования воспитательных мероприятий по патриотическому воспитанию военнослужащих в повседневной деятельности.

Тема 7. «Организация процесса патриотического воспитания военнослужащих». Важной составляющей данной темы выступает практика по решению проблемных вопросов патриотического воспитания военнослужащих.

Тема 8. «Структура патриотического воспитания военнослужащих». Содержание данной темы предусматривает переход от общих принципов воспитания к структуре и содержанию патриотического воспитания военнослужащих.

Тема 9. «Организация патриотического воспитания военнослужащих в подразделении, инновационные подходы». Предлагает направления и пути совершенствования патриотического воспитания военнослужащих в войсках.

Тема 10. «Формирование и развитие необходимых качеств личности офицера и навыков по патриотическому воспитанию военнослужащих». Занятие построено таким образом, чтобы создать условия, активизирующие курсантов для поиска возможностей и способов самореализации в ходе патриотического воспитания военнослужащих.

Тема 11. «Особенности и проблемы патриотического воспитания военнослужащих в современных условиях». Носит информационный характер и служит для ознакомления обучаемых с проблемами процесса патриотического воспитания военнослужащих в условиях информационного противоборства.

Факультативный курс проводится во время, отведенное для воспитательной работы в военном институте.

Завершается курс проведением устного опроса в форме семинара-собеседования по основным темам. Главной целью семинаров-собеседований является систематизация, актуализация знаний учащихся, полученных на теоретико-практических занятиях факультативного курса. Оценка деятельности на семинаре-собеседовании для каждого учащегося может выражаться определенным количеством баллов, при этом на занятиях до учащихся доводят критерии оценивания.

Заключение

Факультативный курс «Патриотическое воспитание военнослужащих» позволяет создать благоприятные условия, активизирующие курсантов для поиска возможностей и способов самореализации при обучении в военном институте и в процессе патриотического воспитания военнослужащих. Он обобщает патриотическую направленность ряда военно-профессиональных и гуманитарных дисциплин («Физическая подготовка», «Разведка», «Педагогика», «Психология», «История», «Организация морально-психологического обеспечения» и др.). Кроме того, содержит в себе конкретно-направленную информацию помимо знаний, полученных в военном институте, помогает детально разобраться в вопросах патриотического воспитания военнослужащих. В результате у курсантов формируется целостное представление о патриотическом воспитании военнослужащих, о его этапах, методике, основных формах и способах. Обучаемые знакомятся с проблемами патриотического воспитания военнослужащих в войсках, также им предлагаются направления и пути совершенствования патриотического воспитания военнослужащих в войсках.

Литература

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы».
2. Об утверждении Наставления по морально-психологическому обеспечению служебно-боевой деятельности ВВ МВД России : приказ ГКВВ МВД РФ от 22 марта 2007 г. № 106. М., 2007.
3. Лутовинов В. И. Военно-патриотическое воспитание российской молодежи. М., 2010. 172 с.
4. Шадрин В. А., Беловолов В. А. Ценностно-патриотические ориентации военнослужащего: понятие, содержание // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2 (45). С. 171–173.
5. Шадрин В. А. Готовность будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих как психолого-педагогическое явление // Гуманитарные проблемы военного дела. 2014. № 1. С. 237–240.
6. Шадрин В. А., Беловолова С. П. Воспитание патриотических ценностей курсантов военного института // 70 лет Великой Победы: преемственность боевого опыта : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. Петропавловск, 2015. С. 68–71.
7. Беловолов В. А., Шадрин В. А., Беловолова С. П. Воспитание патриотизма курсантов как важнейшее направление воспитательной работы в ВИ ВВ МВД России // Историческое наследие Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): методология оценки и значение для профессиональной подготовки будущих офицеров внутренних войск МВД России : сб. науч. ст. межвуз. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2015. С. 205–215.
8. Беловолова С. П., Шадрин В. А. Патриотизм как качество личности офицера // Профессиональная подготовка во ВВ: развитие теории и совершенствование практики : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. Петропавловск, 2014. С. 184–187.
9. Шадрин В. А., Беловолов В.А. Опыт патриотического воспитания в России // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России. Ч. 2: Актуальные проблемы военно-профессиональной подготовки будущих офицеров внутренних войск МВД России: сборник научных статей. Новосибирск, 2014. С. 228–233.

References

1. Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016–2020 gody» [State program «Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016-2020»]. (In Russian).
2. Ob utverzhdenii Nastavleniya po moral'no-psihologicheskomu obespecheniyu sluzhebno-boevoj deyatel'nosti VV MVD Rossii [About the statement of the Manual on moral and psychological ensuring office-fighting activity of VV of the Ministry of internal Affairs of Russia]. The order of GKVV of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation of March 22, 2007 No. 106. Moscow, 2007. (In Russian).
3. Lutovinov V. I. Voenno-patrioticheskoe vospitanie rossijskoj molodezhi [Military-Patriotic education of Russian youth] . Moscow, 2010, 172 p. (In Russian).
4. Shadrin V. A., Belovolov V. A. Cennostno-patrioticheskie orientacii voennosluzhashchego: ponyatie, soderzhanie [Patriotic values of orientation of a military man: notion, contents]. *The World of Science, Culture and Education,* 2014, no. 2 (45), pp. 171–173. (In Russian).
5. Shadrin V. A. Gotovnost' budushchego oficera k patrioticheskomu vospitaniyu voennosluzhashchih kak psihologo-pedagogicheskoe yavlenie [The willingness of an officer to the patriotic education of servicemen as psychological-pedagogical phenomenon]. *Humanitarian Problems of Military Affairs,* 2014, no. 1, pp. 237–240. (In Russian).
6. Shadrin V. A., Belovolova S. P.Vospitanie patrioticheskih cennostej kursantov voennogo instituta [Education of Patriotic values of cadets of military Institute]. *Collection of materials of the international scientific-practical conference «70 years of the Great Victory: the continuity of combat experience».* Petropavlovsk, 2015, pp. 68–71. (In Russian).
7. Belovolov V. A., Shadrin V. A., Belovolova S. P. Vospitanie patriotizma kursantov kak vazhnejshee napravlenie vospitatel'noj raboty v VI VV MVD Rossii [Education of patriotism of cadets as the most important direction of educational work in VI VV of the Ministry of internal Affairs of Russia]. *The collection of scientific articles of the inter-university scientific-practical conference «The historical heritage of the great Patriotic war (1941-1945): assessment methodology and the value for the training of future officers of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia».* Novosibirsk, 2015, pp. 205–215. (In Russian).
8. Belovolova S. P., Shadrin V. A. Patriotizm kak kachestvo lichnosti oficera [Patriotism as a quality of personality officer]. *Collection of materials of the international scientific-practical conference «Vocational training in Internal Troops: development of theory and improvement of practice».* Petropavlovsk, 2014, pp. 184–187. (In Russian).
9. Shadrin V. A., Belovolov V. A. Opyt patrioticheskogo vospitaniya v Rossii [The experience of patriotic education in Russia]. *Collection of scientific articles "Directions and prospects for the development of education in military institutes of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia". Part 2: Actual problems of military professional training of future officers of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia.* Novosibirsk, 2014, pp. 228–233. (In Russian).

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

BASED ON THE EXPERIENCE OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

УДК/UDC 796

В. Н. Володин, Д. С. Яковлев, А. В. Сидоров

V. Volodin, D. Yakovlev, A. Sidorov

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ НОРМАТИВЫ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ДЛЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ИНОСТРАННЫХ ГОСУДАРСТВ

EXPERIMENTAL STANDARDS OF PHYSICAL FITNESS OF FOREIGN MILITARY SOLDIERS

Введение. В статье представлено исследование, посвященное актуальности контрольных нормативов по физической подготовке для военнослужащих иностранных государств, поступающих и обучающихся в высшем военном учебном заведении Министерства обороны Российской Федерации. Цель статьи — разработать актуальные контрольные нормативы по физической подготовке для военнослужащих иностранных государств, соответствующие их уровню физической подготовленности. Исследование проводилось с 2014 по 2018 г. и включало контрольные испытания по физической подготовке для военнослужащих иностранных государств (261 человек в возрасте 17–22 лет из 22 стран) в июле (вступительный экзамен) и декабре (зачет первого семестра) и на протяжении всего исследования. На основании результатов проведенных контрольных испытаний были разработаны и представлены контрольные нормативы по физической подготовке для военнослужащих иностранных государств и способ их определения.

Методология. Исследование проводилось на основе методов теоретического анализа источников по проблеме исследования, наблюдения, опроса, контрольных испытаний по физической подготовке, математико-статистической обработки результатов исследования.

В результате исследования были определены контрольные нормативы по физической подготовке для военнослужащих иностранных государств подготовительного курса и первого года обучения на вступительном экзамене и зачете первого семестра.

Заключение. В ходе исследования были проанализированы результаты контрольных испытаний по физической подготовке военнослужащих иностранных государств и определены экспериментальные контрольные нормативы. Автором отмечается, что данный способ определения контрольных нормативов можно применить к российским курсантам и рекомендовать для студентов и обучающихся гражданских образовательных организаций.

Introduction. The article presents the research of relevant control standards of physical training of foreign military, entering and studying in higher military educational institution of the

Ministry of Defence of the Russian Federation. The purpose of the article is to develop relevant control standards of physical training of foreign military, corresponding to their level of physical fitness. The research was conducted from 2014 to 2018. During this research control tests of physical training, for foreign military personnel were conducted in July (entrance exam) and December (first semester test), during the study period. About 261 foreign servicemen participated in the research, aged 17–22 years, from 22 countries. Based on the results of the control tests the control standards of physical training of foreign servicemen and the method of their determination were developed and presented.

Methodology. The research based on the methods of theoretical analysis of sources of the problem of research, observation, survey, control tests of physical training, mathematical and statistical processing of research results.

As a result of research control standards were defined of physical training of foreign military personnel of the preparatory course and the first year of study, for the entrance exam and credit in the first semester.

Conclusions. During the research the results of control tests of physical training of foreign military personnel were analyzed. As a result, experimental control standards were determined. The author notes that this method of determining the control standards can be applied to Russian cadets and recommended for students and students of civil educational institutions.

Ключевые слова: абитуриент, курсант, военнослужащий иностранного государства, контрольные испытания, физическая подготовленность, высшее военное учебное заведение.

Keywords: applicant, cadet, soldier of a foreign state, control test, physical fitness, higher military education institution

Введение

В современном мире инновационных технологий состояние здоровья людей становится актуальной проблемой современного общества [8]. Проблема здоровья каждого человека в любом возрасте тесно связана с низким уровнем физической подготовки и личным отношением к здоровому образу жизни, что находит отражение в научных работах [3; 5; 7; 14; 18; 20].

Уровень физической подготовленности зависит от объема двигательной активности, рационального соотношения средств физической подготовки в режиме рабочего дня и недели. Это требует от человека физических усилий и времени, которых в настоящее время не хватает из-за необходимости усвоения значительного объема специализированных знаний и оперирования ими в профессиональной деятельности, что в большинстве случаев несоизмеримо с возможностями молодого человека [10].

Эта проблема актуальна и для людей, профессия которых непосредственно связана с защитой границ государства [1; 2; 15; 16].

Уровень физической подготовленности молодого поколения призывного возраста и курсантов, особенно военнослужащих иностранных государств, обучающихся в учебных заведениях Министерства обороны РФ [12; 13; 19], в последнее десятилетие соответствует низкому и среднему [4; 5; 9; 17]. Это приводит к увеличению времени на разучивание двигательных действий и совершенствование двигательных способностей, а как следствие — снижается эффективность образовательного процесса. Особенно это характерно для военнослужащих иностранных государств, подготовительного и первого года обучения, для которых нормативы по физической подготовке высоки [4; 20].

Цель нашего исследования — разработать контрольные нормативы по физической подготовке для военнослужащих иностранных государств в соответствии с уровнем их физической подготовленности.

Методология

Теоретический анализ научной литературы позволил выявить проблему исследования и уточнить цель.

В октябре 2014–2018 гг. нами был проведен опрос, в котором приняли участие военнослужащие иностранных государств (n=263) в возрасте 17–22 лет. Анализ данных позволил выявить, что целенаправленная физическая подготовка для большинства испытуемых не является

приоритетным средством развития физических способностей. Каждый самостоятельно и бессистемно совершенствует свои физические способности, либо занимается с другими, объединяясь в группы, что характерно для российских дворовых команд, и физическая подготовка напоминает спортивно-массовую работу по месту жительства в Российской Федерации.

Наблюдение позволило выявить специфику подготовки к контрольным испытаниям военнослужащих иностранных государств: пространственно-временные характеристики двигательных действий и общее состояние после прохождения испытаний. Контрольные испытания по физической подготовке включали упражнения для определения уровня развития физических качеств: быстроты, силы, выносливости. Испытания проводились на специализированном легкоатлетическом стадионе военного училища.

При математико-статистической обработке данных определялись средние значения результатов по каждому упражнению для испытуемых отдельно взятой страны. Была выявлена достоверность различий результатов исследования.

Результаты

В исследовании приняли участие 263 военнослужащих 17–22 лет из 22 иностранных государств, поступающих и в последующем обучающихся в высшем военном учебном заведении. Контрольные группы состояли из 4–44 военнослужащих иностранных государств.

Для оценки уровня физической подготовленности в число контрольных испытаний вошли: подтягивание на перекладине (количество раз); бег на 100 м (сек); бег на 3 км (мин, сек).

Оценка за физическую подготовленность выставлялась в соответствии с требованиями Наставления по физической подготовке в Вооруженных силах Российской Федерации-2009 (НФП-2009) [11]. Минимальное количество баллов по сумме трех упражнений, которое должен набрать абитуриент и курсант первого года обучения, в том числе и военнослужащий иностранного государства, составило 120 баллов.

40 баллов в одном упражнении для абитуриентов, курсантов и военнослужащих иностранных государств первого года обучения соответствуют оценке «удовлетворительно»; 50 баллов — «хорошо»; 55 баллов — «отлично» [11].

Большинство военнослужащих иностранных государств прибывают в Россию для обучения в военных вузах Министерства обороны РФ, в частности, в Тюменское высшее военно-инженерное командное училище поступают будущие курсанты с низким уровнем физической подготовленности, не соответствующим требованиям НФП-2009 [11], и ниже уровня российских абитуриентов и курсантов первого года обучения [3; 4]. В связи с этим они проходят предварительную трех-, шестимесячную физическую подготовку, в ходе которой готовятся к предстоящим физическим нагрузкам. Для военнослужащих иностранных государств этого времени недостаточно, чтобы подготовиться к контрольным испытаниям [2; 3; 4; 20].

Для решения проблемы было предложено разработать для военнослужащих иностранных государств контрольные нормативы, соответствующие их уровню физической подготовленности. За 40 баллов брался средний результат на группу военнослужащих иностранных государств от страны, не выполнивших контрольные испытания. Далее прибавляли 10 баллов, и соответствующий результат в таблице начисления баллов за выполнение упражнения соответствовал оценке «хорошо» [11]. Аналогичным образом определялась оценка «отлично».

В общей статистике отражены все военнослужащие иностранных государств, не выполнившие норматив по физической подготовке. Для примера расчета экспериментальных нормативов были выбраны результаты военнослужащих отдельно взятого иностранного государства, у которых на группу средний результат в беге на 100 м был ниже 14,4 сек. Аналогичным образом проводились расчеты в подтягивании на перекладине (количество подтягиваний) и беге на 3 км (мин, сек).

Бег на 100 м для российских курсантов и военнослужащих иностранных государств оценивался следующим образом: 40 баллам (оценка «удовлетворительно») соответствует результат 14,4 сек; 50 баллам («хорошо») — 13,9 сек; 55 баллам («отлично») — 13,7 сек. В таблице 1 представлены средние результаты (вступительный экзамен, зачет первого семестра) военнослужащих иностранных государств в беге на 100 м (сек).

Таблица 1

Результаты контрольных испытаний в беге на 100 м (сек)
(достоверность различий при вероятности ошибки p>0,05*)

Страны	Ангола (n=19)	Афганистан (n=44)	Бенин (n=6)	Венесуэла (n=6)	Вьетнам (n=4)	Гвинея (n=9)	Йемен (n=25)	Камбоджа (n=9)	Камерун (n=4)	Конго (n=37)	Лаос (n=34)	Мали (n=10)	Мозамбик (n=5)	Монголия (n=5)	Намибия (n=3)	Нигер (n=13)	Никарагуа (n=5)	Палестина (n=5)	С. Аравия (n=8)	Свазиленд (n=4)	Танзания (n=4)	Ю. Осетия (n=4)
Экзамен $X_1 \pm m_1$	13,8±0,2	14,2±0,13	13,2±0,5	14,6±0,13	14,6±0,6	14,2±0,4	14,2±0,2	14,2±0,4	13,5±1,1	13,1±0,1	14,3±0,1	12,5±0,3	13,9±0,4	13,7±0,35	12,9±0,4	12,9±0,2	14,2±0,2	14,1±0,2	15,0±0,4	15,2±0,2	13,3±0,1	13,9±0,8
Зачет $X_2 \pm m_2$	14,0±0,1	**13,8±0,09***	13,7±1	14,3±0,09	14,4±0,4	13,8±0,2	14,1±0,2	14,7±0,4	13,2±0,4	14,0±0,1	14,2±0,1	15,3±0,2	14,6±0,3	13,5±0,25	13,8±0,4	13,7±0,1	15,6±0,2	14,4±0,1	14,1±0,1	16,5±0,4	13,7±0,1	13,7±1,1

Значительный прирост результатов был выявлен у военнослужащих Афганистана. 37 военнослужащих из Венесуэлы, Вьетнама, Камбоджи, Мали, Мозамбика, Никарагуа, Саудовской Аравии, Свазиленда из 54 испытуемых не выполнили норматива в беге на 100 м. Общее число военнослужащих иностранных государств, не выполнивших норматива, составило 93 (35%) из 263 человек (100%).

Экспериментальные нормативы для военнослужащих иностранных государств, не выполнивших норматива в беге на 100 м, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Экспериментальные нормативы для военнослужащих иностранных государств в беге на 100 м (сек)

Страна	Оценка, норматив (сек)		
	«удовлетворительно»	«хорошо»	«отлично»
Венесуэла (n=5)	14,6	14,1	13,9
Вьетнам (n=2)	14,6	14,1	13,9
Камбоджа (n=7)	14,7	14,2	14,0
Мали (n=3)	15,3	14,6	14,3
Мозамбик (n=6)	14,6	14,1	13,9
Никарагуа (n=5)	15,6	14,7	14,4
СаудовскаяАравия (n=5)	15,0	14,4	14,1
Свазиленд (n=4)	15,2	14,5	14,2

При подтягивании на перекладине для российских курсантов и военнослужащих иностранных государств 40 баллам соответствуют 8 подтягиваний; 50 баллам — 10 подтягиваний; 55 баллам — 12 подтягиваний.

Из 12 испытуемых норматива не выполнили 9 военнослужащих из Саудовской Аравии и Свазиленда (табл. 3). Общее число военнослужащих иностранных государств, не выполнивших норматива по подтягиванию на перекладине, составило 48 (18%) из 263 человек.

Таблица 3

Результаты контрольных испытаний
по подтягиванию на перекладине (количество раз)
(достоверность различий при вероятности ошибки p>0,05*)

Страны	Экзамен $X_1 \pm m_1$	Зачет $X_2 \pm m_2$
Ангола (n=19)	11±0,9	12±0,8
Афганистан (n=44)	10±0,65	11±0,72
Бенин (n=6)	13±2,6	13±1,9
Венесуэла (n=6)	10±0,7	9±1,1
Вьетнам (n=4)	12±1,4	13±2
Гвинея (n=9)	9±1,4	8±1,2
Йемен (n=25)	11±1,2	10±0,7
Камбоджа (n=9)	8±0,9	8±0,8
Камерун (n=4)	12±0,9	**15±0***
Конго (n=37)	10±0,6	10±0,4
Лаос (n=34)	12±0,8	13±0,5
Мали (n=10)	8±1,5	9±0,6
Мозамбик (n=5)	14±1,3	15±1
Монголия (n=5)	15±0,4	13±1,7
Намибия (n=3)	12±0,9	13±0,9
Нигер (n=13)	11±1,1	11±0,6
Никарагуа (n=5)	11 ±1	13±1
Палестина (n=5)	8±1,7	8±2,5
С. Аравия (n=8)	5±1,5	6±0,8
Свазиленд (n=4)	0±0	**1±0,3***
Танзания (n=4)	15±0,9	14±1,4
Ю. Осетия (n=4)	13±3,5	15±4,4

Значительный прирост результатов выявлен у военнослужащих Камеруна и Свазиленда. Экспериментальные нормативы для военнослужащих иностранных государств, не выполнивших необходимое количество подтягиваний на перекладине, представлены в таблице 4.

Таблица 4

Экспериментальные нормативы
для военнослужащих иностранных государств
по подтягиванию на перекладине (количество раз)

Страна	Оценка		
	«удовлетворительно»	«хорошо»	«отлично»
Саудовская Аравия (n=5)	5	7	9
Свазиленд (n=4)	1	2	3

В беге на 3 км российские курсанты и военнослужащие иностранных государств показали следующие результаты: 40 баллов — 14 мин; 50 баллов — 13 мин 20 сек; 55 баллов — ровно 13 мин.

Из 119 испытуемых 70 военнослужащих из 9 стран: Вьетнама, Гвинеи, Камбоджи, Конго, Лаоса, Мали, Саудовской Аравии, Свазиленда и Южной Осетии, — не выполнили норматива в беге на 3 км (табл. 5). Общее число военнослужащих иностранных государств, не выполнивших норматива в беге на 3 км, составило 110 (42%) из 263 человек.

Таблица 5

Результаты контрольных испытаний в беге на 3 км (мин, сек)
(достоверность различий при вероятности ошибки p>0,05*)

Страны	Ангола (n=19)	Афганистан (n=44)	Бенин (n=6)	Венесуэла (n=6)	Вьетнам (n=4)	Гвинея (n=9)	Йемен (n=25)	Камбоджа (n=9)	Камерун (n=4)	Конго (n=37)	Лаос (n=34)	Мали (n=10)	Мозамбик (n=5)	Монголия (n=5)	Намибия (n=3)	Нигер (n=13)	Никарагуа (n=5)	Палестина (n=5)	С. Аравия (n=8)	Свазиленд (n=4)	Танзания (n=4)	Ю. Осетия (n=4)
Экзамен $X_1 \pm m_1$	13,44±0,3	13,29±0,12	12,29±0,53	13,02±0,23	14,51±0,7	13,47±0,3	14,00±0,2	15,06±0,5	13,04±1	14,26±0,3	14,34±0,2	14,06±0,7	13,00±0,45	13,10±0,45	13,09±0,9	13,08±0,25	13,33±0,6	12,43±0,3	13,53±0,3	15,36±0,03	12,16±0,1	15,06±0,4
Зачет $X_2 \pm m_2$	13,08±0,4	13,53±0,08	12,23±0,4	12,52±0,2	13,49±0,1	15,14±0,3	13,49±0,2	**13,42±0,1***	12,15±0,1	**13,18±0,1***	13,40±0,2	13,17±0,2	12,46±0,3	13,41±1,2	13,58±0,02	13,34±0,08	13,54±0,4	13,54±0,45	14,47±0,2	**15,01±0,09***	13,30±0,03	12,45±0,1

Значительный прирост результатов выявлен у военнослужащих Камбоджи, Конго и Свазиленда.

Экспериментальные нормативы для военнослужащих иностранных государств, не выполнивших норматива по бегу на 3 км, представлены в таблице 6.

Таблица 6

Экспериментальные нормативы
для военнослужащих иностранных государств в беге на 3 км (мин, сек)

Страна	Оценка, норматив (мин, сек)		
	«удовлетворительно»	«хорошо»	«отлично»
Вьетнам (n=3)	14,51	14,12	13,52
Гвинея (n=9)	15,14	14,36	14,16
Камбоджа (n=5)	15,06	14,28	14,08
Конго (n=18)	14,26	13,48	13,28
Лаос (n=18)	14,34	13,56	13,36
Мали (n=4)	14,06	13,28	13,12
СаудовскаяАравия (n=7)	14,47	14,08	13,48
Свазиленд (n=4)	15,36	14,56	14,36
Южная Осетия (n=2)	15,06	14,28	14,08

Предложенный в данном исследовании способ разработки нормативов может быть применен как для группы, так и для отдельно взятого военнослужащего. Экспериментальные нормативы по физической подготовке для военнослужащих иностранных государств следует повышать с ростом уровня их физической подготовленности до требований НФП-2009.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить низкий уровень физической подготовленности военнослужащих иностранных государств, что отражается на результативности образовательного процесса по физической подготовке.

Норматив в беге на 100 м не смогли выполнить 93 человека (35%), подтянуться на перекладине — 48 (18%), пробежать 3 км — 110 испытуемых (42%).

Для решения данной проблемы нами были разработаны экспериментальные нормативы для военнослужащих иностранных государств подготовительного и первого годов обучения, так как нормативы по физической подготовке, предложенные в НФП-2009, высоки для военнослужащих иностранных государств и не учитывают индивидуального уровня их физической подготовленности.

Предложенный способ разработки нормативов по физической подготовке может быть применен для российских военнослужащих.

Литература

1. Анализ физической подготовленности молодого пополнения Вооруженных Сил в последние годы, степень ее соответствия требованиям современной боевой подготовки / Б. В. Ендальцев [и др.] // Сборник научных статей, посвященный 60-летию со дня образования Научно-исследовательского центра. СПб., 2013. С. 66–72.
2. Володин В. Н., Яковлев Д. С., Васильев Б. Ю. Характеристика физической подготовленности абитуриентов, поступающих в военное училище (военный институт) // Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире : материалы XXIII Междунар. науч.-практ. конф. Коломна, 2013. С. 269–271.
3. Володин В. Н., Яковлев Д. С. Анализ физической подготовленности абитуриентов военного учебного заведения в 2017 году // Состояние и перспективы развития высшего образования в современном мире : материалы докл. Междунар. науч.-практ. конф. Сочи, 2017. С. 287–290.
4. Володин В. Н., Яковлев Д. С. Актуальность нормативов по физической подготовке в Российской Федерации для курсантов иностранных государств // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в системе высшего образования : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Омск, 2019. С. 11–14.
5. Зюрин Э. А. Анализ физической подготовленности студентов-первокурсников как компонента успешности освоения профессии и формирования ЗОЖ [Электронный ресурс]. URL: http://oreluniver.ru/file/science/confs/2015/sport/publ/Zyurin.pdf (дата обращения: 10.03.2019).
6. Кадыров Р. М., Политов А. В., Коричев С. К. Проверка и оценка физической подготовленности военнослужащих различных категорий // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2018. № 4. С. 29–34.
7. Королев В. Г., Бардушкин В. В. Оценка физической подготовленности студентов для прохождения военной подготовки в вузе // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2017. № 2 (14). С. 63–69.
8. Коршунов А. В., Миронов А. О. Здоровый образ жизни и здоровьесберегающее поведение призывной студенческой молодежи как фактор повышения обороноспособности России // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2016. № 1. С. 29–32.
9. Куликова Т. А., Машин В. Н., Торкунова О. И. Физическая подготовка призывной молодежи // Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни : материалы V Всерос. заоч. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Воронеж, 2016. С. 347–351.
10. Миронов В. В., Чиргин А. Н. Факторы и противоречия, характерные для системы физической подготовки ракетных войск стратегического назначения, а также условия, необходимые для ее реформации в настоящее время // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2018. № 4. С. 6–9.
11. Наставление по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации 2009 : приказ Министра обороны РФ от 31 июля 2013 г. № 560. М., 2013. 197 с.
12. О мерах по реализации в Вооруженных Силах Российской Федерации постановления Правительства Российской Федерации от 29 октября 2015 г. № 1164 «Об оказании Министерством обороны Российской Федерации услуг по подготовке и обучению военных и военно-технических кадров иностранных государств» [Электронный ресурс] : приказ Министра обороны РФ от 25 июля 2016 г. № 468. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=677852#06100158909604176.
13. О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации [Электронный ресурс] : приказ Министра обороны РФ от 10 декабря 2000 г № 575 (ред. от 26.08.2009). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_30688/.
14. Ткаченко А.В. Физическая подготовленность студентов ВУЗа к сдаче норм ГТО // Педагогический журнал. 2018. Т. 8, № 1. С. 361–365.
15. Трапезников С. А., Шашкин Г. А. О состоянии физической подготовленности выпускников высших учебных заведений Российской Федерации с учетом требований военной безопасности страны // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2016. № 1. С. 45–49.
16. Трапезников С. А., Гурвич А. В. К вопросу о состоянии физической подготовленности выпускников общеобразовательных учреждений, призванных в Вооруженные Силы в 2013 году // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2014. № 4. С. 90–95.
17. Ханжин А. В. Особенности методики физической подготовки военнослужащих в современных условиях // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. № 3 (3). С. 91–94.
18. Черенко В. А. Количественная оценка показателей физической подготовленности студентов // Вестник спортивной науки. 2011. № 2. С. 69–71.
19. Черкасова И. В. Выявление уровня физической подготовленности у студентов первого и второго курсов // Kant. 2017. № 3 (24). С. 58–61.
20. Яковлев Д. С., Володин В. Н. Особенности показателей физической подготовленности иностранных курсантов в период экзаменационной сессии // Перспективные направления научных исследований в области физической культуры и спорта (теория и практика) : материалы Итоговой науч.-практ. конф. за 2018 г. СПб., 2019. С. 302–307.

References

1. Entaltsev B. V. et al. Analiz fizicheskoj podgotovlennosti molodogo popolneniya Vooruzhennyh Sil v poslednie gody, stepen' ee sootvetstviya trebovaniyam sovremennoj boevoj podgotovki [Analysis of physical fitness of young recruits of the Armed Forces in recent years, the degree of compliance with the requirements of modern combat training]. *Collection of scientific articles dedicated to the 60th anniversary of the founding of the research center*. St. Petersburg, 2013, pp. 66–72 (In Russian).
2. Volodin V. N., Yakovlev D. S., Vasiliev B. Yu. Harakteristika fizicheskoj podgotovlennosti abiturientov, postupayushchih v voennoe uchilishche (voennyj institut) [Characteristics of physical fitness of applicants entering the military school (military Institute)]. *Materials of the XXIII international scientific-practical conference "Man, health, physical culture and sport in a changing world"*. Kolomna, 2013, pp. 269–271. (In Russian).
3. Volodin V. N., Yakovlev D. S. Analiz fizicheskoj podgotovlennosti abiturientov voennogo uchebnogo zavedeniya v 2017 godu [Analysis of physical fitness of applicants of military educational institution in 2017]. *Materials of reports of the International scientific-practical conference "State and prospects of higher education in the modern world"*. Sochi, 2017, pp. 287–290. (In Russian).
4. Volodin V. N., Yakovlev D. S. Aktual'nost' normativov po fizicheskoy podgotovke v Rossiyskoy Federatsii dlya kursantov inostrannykh gosudarstv [Relevance of standards on physical training in the Russian Federation for cadets of foreign countries]. *Materials of the II International scientific-practical Conference "Actual problems of physical culture and sports in the higher education system"*. Omsk, 2019, pp. 11–14. (In Russian).
5. Zyurin E. A. Analiz fizicheskoj podgotovlennosti studentov-pervokursnikov kak komponenta uspeshnosti osvoeniya professii i formirovaniya ZOZh [Analysis of physical fitness of first-year students as a component of the success of the development of the profession and the formation of HLS]. Available at: http://oreluniver.ru/file/science/confs/2015/sport/publ/Zyurin.pdf (accessed 10.03.2019). (In Russian).
6. Kadyrov R. M., Politov A. V., Korichev S. K. Proverka i ocenka fizicheskoj podgotovlennosti voennosluzhashchih razlichnyh kategorij [Checking and assessment of military personnel of different categories physical readiness level]. *Actual Problems of Physical and Special Training of Law Enforcement Agencies,* 2018, no. 4, pp. 29–34. (In Russian).
7. Korolev V. G., Bardushkin V. V. Ocenka fizicheskoj podgotovlennosti studentov dlya prohozhdeniya voennoj podgotovki v vuze [Estimation of Students' Physical Preparedness for Military Training in the University]. *Economic and Social-Humanitarian Research,* 2017, no. 2 (14), pp. 63–69. (In Russian).
8. Korshunov A. V., Mironov A. O. Zdorovyj obraz zhizni i zdorov'esberegayushchee povedenie prizyvnoj studencheskoj molodezhi kak faktor povysheniya oboronosposobnosti Rossii [Healthy lifestyle and health saving behaviour of the call up student youth as a factor to improve the defense capability of Russia]. *Actual Problems of Physical and Special Training of Law Enforcement Agencies,* 2016, no. 1, pp. 29–32. (In Russian).
9. Kulikova T. A., Mashin V. N., Torkunova O. I. Fizicheskaya podgotovka prizyvnoj molodezhi [Physical training of conscript youth]. *Materials of the V All-Russian correspondence scientific-practical conference with international participation "Biomedical and pedagogical foundations of adaptation, sports and a healthy lifestyle"*. Voronezh, 2016, pp. 347–351. (In Russian).
10. Mironov V. V., Chirgin A. N. Faktory i protivorechiya, harakternye dlya sistemy fizicheskoj podgotovki raketnyh vojsk strategicheskogo naznacheniya, a takzhe usloviya, neobhodimye dlya ee reformacii v nastoyashchee vremya [Factors and contradictions specific for the physical training system of the strategic missile forces, and conditions necessary f or its reformation at the present time]. *Actual Problems of Physical and Special Training of Law Enforcement Agencies,* 2018, no. 4, pp. 6–9. (In Russian).
11. Nastavlenie po fizicheskoj podgotovke v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii 2009 [Manual on physical training in the Armed Forces of the Russian Federation 2009]. Order of the Minister of Defense of the Russian Federation of July 31, 2013 No. 560. Moscow, 2013,197 p. (In Russian).
12. O merakh po realizatsii v Vooruzhennykh Silakh Rossiyskoy Federatsii postanovleniya Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 29 oktyabrya 2015 g. № 1164 «Ob okazanii Ministerstvom oborony Rossiyskoy Federatsii uslug po podgotovke i obucheniyu voyennykh i voyenno-tekhnicheskikh kadrov inostrannykh gosudarstv» [On measures for the implementation in the Armed Forces of the Russian Federation of Decree of the Government of the Russian Federation of October 29, 2015 No. 1164 "On the provision by the Ministry of Defense of the Russian Federation of services for the training and education of military and military-technical personnel of foreign states"]. Order of the Minister of Defense of the Russian Federation of July 25, 2016 No. 468. Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=677852#06100158909604176. (In Russian).
13. O podgotovke nacional'nyh voennyh kadrov i tekhnicheskogo personala inostrannyh gosudarstv v voinskih chastyah i organizaciyah Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii [About preparation of national military personnel and technical personnel of foreign States in military units and the organizations of Armed Forces of the Russian Federation]. Order of the Minister of Defense of the Russian Federation of December 10, 2000 No. 575 (edition of August 26, 2009). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_30688/. (In Russian).
14. Tkachenko A. V. Fizicheskaya podgotovlennost' studentov VUZa k sdache norm GTO [Physical fitness of university students regarding the RLD standards]. *Pedagogical Journal,* 2018, vol. 8, no. 1, pp. 361–365. (In Russian).
15. Trapeznikov S. A., Shashkin G. A. O sostoyanii fizicheskoj podgotovlennosti vypusknikov vysshih uchebnyh zavedenij Rossijskoj Federacii s uchetom trebovanij voennoj bezopasnosti strany [About the condition of physical fitness of graduates of higher educational institutions of the Russian Federation taking into account requirements of military security of the country]. *Actual Problems of Physical and Special Training of Law Enforcement Agencies,* 2016, no. 1, pp. 45–49. (In Russian).
16. Trapeznikov S. A., Gurvich A. V. K voprosu o sostoyanii fizicheskoj podgotovlennosti vypusknikov obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij, prizvannyh v Vooruzhennye Sily v 2013 godu [To the problem of the state of physical condition of comprehensive school graduates drafted to the Armed Forces in 2013]. *Actual Problems of Physical and Special Training of Law Enforcement Agencies,* 2014, no. 4, pp. 90–95. (In Russian).
17. Khanzhin A. V. Osobennosti metodiki fizicheskoj podgotovki voennosluzhashchih v sovremennyh usloviyah [Specific Features of Physical Training of Military Men in Modern Conditions]. *Herald of Vyatka State University,* 2010, no. 3 (3), pp. 91–94. (In Russian).
18. Cherenko V. A. Kolichestvennaya ocenka pokazatelej fizicheskoj podgotovlennosti studentov [Quantitative estimation of students' fitness]. *Sports Science Bulletin,* 2011, no. 2, pp. 69–71. (In Russian).

19. Cherkasova I. V. Vyyavlenie urovnya fizicheskoj podgotovlennosti u studentov pervogo i vtorogo kursov [Identification of level of physical preparedness of students of first and second courses]. *Kant,* 2017, no. 3 (24), pp. 58–61. (In Russian).
20. Yakovlev D. S., Volodin V. N. Osobennosti pokazatelej fizicheskoj podgotovlennosti inostrannyh kursantov v period ekzamenacionnoj sessii [Features of indicators of physical fitness of foreign cadets during the examination session]. *Materials of the Final scientific-practical conference for 2018 "Promising areas of scientific research in the field of physical culture and sports (theory and practice)"*. St. Petersburg, 2019, pp. 302–307. (In Russian).

УДК/UDC 378.147

И. А. Жигалова, А. А. Баканов

I. Zhigalova, A. Bakanov

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

REVISING THE FORMATION OF A UNIVERSAL PROJECT COMPETENCIES IN THE TRAINING OF ENGINEERS

Введение. Актуальной проблемой высшего образования России на современном этапе остается практическая реализация компетентностного подхода в подготовке кадров для экономики, преодоление существующих противоречий между требованиями к компетенциям выпускников со стороны государства, работодателей и имеющимися образовательными результатами. Особую остроту данная проблема принимает применительно к сфере высшего технического образования, поскольку уровень развития компетенций инженерных кадров и требования к их деятельности определяются первоочередными задачами экономического развития России. Это обеспечение глобальной конкурентоспособности отечественной продукции, технологическое перевооружение промышленности, кардинальный рост производительности труда.

Переход высшего образования России на Федеральные государственные образовательные стандарты 3++ (ФГОС ВО 3++) вызвал необходимость детального анализа подходов к формированию универсальных компетенций инженерных кадров. Особенность и инновационный характер ФГОС ВО 3++ заключаются в том, что разработка и реализация проектов как самостоятельная категория универсальных компетенций подготовки бакалавров и магистров включены практически во все новые образовательные стандарты высшего образования и при этом в структуру профессиональной деятельности.

Методология. В статье рассматриваются проблемы модернизации современного высшего технического образования с точки зрения компетентностного подхода, раскрывается значимость формирования универсальных проектных компетенций будущих инженеров в процессе учебной проектной деятельности в вузе.

Основные теоретические положения и выводы исследования опираются на анализ действующих Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и примерных основных образовательных программ, научно-педагогической литературы по проблемам исследования. Использование эмпирических методов (анализ деятельности обучающихся вуза, анкетирование) позволило актуализировать проблему формирования универсальных компетенций инженера. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева» (КузГТУ).

Introduction. The actual problem of higher education in Russia at the present stage is the practical implementation of the competence approach in training for the economy, overcoming the existing contradictions between the requirements for the competencies of graduates from the state, employers and the available educational results. This problem is particularly acute in relation to the field of higher technical education, since the level of development of competencies of engineering personnel and the requirements for their activities are determined by the priorities of economic development of

Russia. These are ensuring the global competitiveness of domestic products, technological re-equipment of the industry, a radical increase in labor productivity.The transition of higher education in Russia to the Federal state educational standards 3++ (FSES 3++) necessitated a detailed analysis of approaches to the formation of universal competencies of engineering personnel. The peculiarity and innovative nature of FSES 3++ lies in the fact that the development and implementation of projects as an independent category of universal competencies for bachelors and masters included in almost all new educational standards of higher education and thus included in the structure of professional activity.

Methodology. The article deals with the problems of modernization of modern higher technical education from the point of view of competence approach, reveals the importance of the formation of universal design competencies of future engineers in the process of educational project activities at the University.The main theoretical provisions and conclusions of the study are based on the analysis of the existing Federal state educational standards of higher education and exemplary basic educational programs, scientific and pedagogical literature on the problems of research. The use of empirical methods (analysis of the activities of students of the University, questionnaires) allowed to actualize the problem of formation of universal competencies of the engineer. The study was conducted on the basis of the KuzbassState Technical University named after T. F. Gorbachev (KuzSTU).

Ключевые слова: высшее образование, техническое образование, компетентностный подход, универсальные компетенции, инженерные кадры, междисциплинарный подход, проектные компетенции.

Keywords: higher education, technical education, competence approach, universal competence, engineering personnel, interdisciplinary approach, project competence.

Введение

Актуальной проблемой высшего образования в России на современном этапе остается практическая реализация компетентностного подхода к подготовке кадров для экономики, преодоление существующих противоречий между требованиями к компетенциям выпускников со стороны государства, работодателей и имеющимися образовательными результатами.

Особую остроту данная проблема принимает относительно сферы высшего технического образования, поскольку уровень развития компетенций инженерных кадров и требования к их деятельности определяются первоочередными задачами экономического развития России. Это обеспечение глобальной конкурентоспособности отечественной продукции, технологическое перевооружение промышленности, кардинальный рост производительности труда.

Переход высшего образования России на ФГОС ВО 3++, ориентированных на профессиональные стандарты, вызвал необходимость детального анализа подходов к формированию универсальных компетенций обучающихся.

Следует отметить недооценку формирования универсальных компетенций будущих инженерных кадров в образовательном процессе технических вузов. Отечественная система высшего, в том числе технического, образования в значительной степени обращена на формирование теоретических предметных знаний и базовых навыков. В то же время, по данным доклада Всемирного банка (2015), наиболее востребованными работодателями являются социальные и поведенческие навыки, а также когнитивные навыки высокого порядка, обеспечивающие выпускнику способность создавать и реализовывать инновационные идеи [15, с. 74–75].

Потребность в формировании универсальных компетенций инженера постоянно отмечается работодателями и выпускниками.

Опыт работы в Кузбасском государственном техническом университете имени Т. Ф. Горбачева показывает, что многие выпускники инженерных направлений подготовки испытывают в начале своей профессиональной деятельности серьезный недостаток не только профессиональных, но и социальных и поведенческих навыков.

По данным проведенного социологического исследования, в котором приняли участие выпускники и работодатели КузГТУ, на вопрос «Каких навыков вам не хватало в начале трудовой деятельности?» выпускники — участники исследования — назвали:

— профессиональные навыки — 23,6 %;
— навыки работы на компьютере — 20,8 %;
— навыки самопрезентации — 19,4 %;

— навыки организации и планирования работы — 12,5 %;
— навыки разрешения конфликтов — 11,1 %;
— навыки общения — 9,7 %.

По мнению работодателей, основные причины, которые мешают молодому специалисту быстро адаптироваться к работе, следующие:

— недостаток практических умений и навыков — 31 %;
— психологическая незрелость — 31 %;
— неумение находить и обрабатывать нужную информацию — 13 %;
— отсутствие мотивации к работе — 13 %.

Совершенно очевиден факт, что у выпускников недостаточно развиты универсальные компетенции, обеспечивающие выполнение прямых должностных обязанностей (коммуникативные умения, навыки организации и планирования работы, способности к управлению людьми, готовность работать в команде).

Методология

Исследование проводилось посредством следующих методов: теоретических — анализ педагогической литературы по проблемам исследования, научно-методический анализ действующих примерных основных образовательных программ и федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, обобщение результатов исследования; эмпирических — анализ деятельности обучающихся вуза, анкетирование.

Результаты

В научной педагогической литературе в настоящее время не существует единого определения понятия «компетентность» и его соотношения с понятием «компетенция». На наш взгляд, оптимальным является мнение И. А. Зимней, которая под компетентностью понимает интегрированную характеристику когнитивных, мотивационных, поведенческих ценностно-смысловых качеств личности, формирующихся на основе компетенций [7; 8].

Новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, ориентированных на требования профессиональных стандартов, устанавливает перечень универсальных компетенций, единых для всех направлений подготовки и специальностей.

В научной литературе большинство авторов указывает на надпрофессиональный (надпредметный) характер универсальных компетенций. По мнению И. Н. Мишина, «универсальные компетенции характеризуют надпрофессиональные способности личности, обеспечивающие успешную деятельность человека в различных как профессиональных, так и социальных сферах» [10].

Заметим, что особенность и инновационный характер ФГОС ВО 3++ заключается в том, что разработка и реализация проектов как самостоятельная категория универсальных компетенций подготовки бакалавров и магистров включены практически во все новые образовательные стандарты высшего образования и при этом включаются в структуру профессиональной деятельности.

Положительный момент заключается в том, что данная постановка отражает общую динамику перехода образования России к проектному обучению. В то же время особенности подготовки инженерных кадров создают определенные дидактические трудности при формировании универсальной проектной компетенции. С одной стороны, проектная подготовка будущих инженеров традиционно является основополагающей в процессе обучения. С другой — она направлена на проектирование исключительно технических объектов, что входит в противоречие с универсальными принципами проектной деятельности в других сферах жизни, обозначенными в ФГОС ВО 3++.

В силу этого обстоятельства в имеющейся научной литературе проблема формирования универсальной проектной компетенции инженеров практически не изучена. Большинство авторов рассматривают проектную деятельность в процессе обучения как средство формирования проектной компетентности и проектной культуры [2; 4–6; 13].

В контексте нашего исследования мы придерживаемся мнения, что универсальная проектная компетенция инженера может быть определена как интегративная целостность знаний, умений и навыков, реализуемая в учебной проектной деятельности, обеспечивающей решение задач профессионального роста и развития личности. Мы считаем, что данная компетенция является частью и необходимой составляющей профессиональной проектной компетентности современного инженера.

Учебная проектная деятельность как основа формирования универсальной проектной компетенции имеет интегративный характер и объединяет в своей структуре универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Рассмотрим данное утверждение на примере анализа ФГОС ВО 3++ и Примерной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство» (табл. 1) [11; 14].

Таблица 1

Компетенции, формируемые в процессе учебной проектной деятельности бакалавра по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство»

Этапы работы над проектом	Бакалавриат		
	Универсальные компетенции	Общепрофессиональные компетенции	Профессиональные компетенции
1-й этап. Инициация проекта. Запуск проекта. Определение требований. Формулировка целей и задач проекта **2-й этап.** Планирование проекта **3-й этап.** Организация выполнения работ командой, контроль **4-й этап.** Анализ и регулирование выполнения проекта контроль проекта **5-й этап.** Завершение проекта	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	ОПК-2. Способен вести обработку, анализ и представление информации в профессиональной деятельности с использованием информационных и компьютерных технологий ОПК-3. Способен принимать решения в профессиональной сфере, используя теоретические основы и нормативную базу строительства, строительной индустрии и жилищно-коммунального хозяйства ОПК-4. Способен использовать в профессиональной деятельности распорядительную и проектную документацию, а также нормативные правовые акты в области строительства, строительной индустрии и жилищно-коммунального хозяйства ОПК-6. Способен участвовать в проектировании объектов строительства и жилищно-коммунального хозяйства, в подготовке расчетного и технико-экономического обоснований их проектов, участвовать в подготовке проектной документации, в том числе с использованием средств автоматизированного проектирования и вычислительных программных комплексов ОПК-9. Способен организовывать работу и управлять коллективом производственного подразделения организаций	ПКО-1. Способность выполнять работы по проектированию технологических линий производства ПКО-5. Способность планировать и организовывать работу производственного подразделения предприятия

Как видно из содержания таблицы, для успешной проектной деятельности необходимо сформировать большой набор компетенций, определенный в ФГОС ВО 3++. На всех этапах работы над проектом задействованы компетенции, связанные с умением работать с информацией, культурой мышления (критический анализ и синтез, планирование) и саморазвитием (готовность и способность обучаться самостоятельно, управлять своим временем), коммуникативными навыками (социальное взаимодействие, командная деятельность, способность принимать решения, разрешать конфликты и пр.).

Таким образом, в процессе проектной деятельности у обучающихся формируются универсальные знания, умения и навыки, необходимые для приобретения и развития профессиональных способностей управления проектами в различных сферах жизни.

На наш взгляд, одним из наиболее эффективных путей формирования универсальных компетенций будущих инженеров в процессе обучения является междисциплинарный подход, который, по мнению большинства исследователей, обеспечивает интегративность и целостность образовательного процесса [1; 3; 9; 12].

В соответствии с концепцией базовой инженерной подготовки КузГТУ образовательный процесс, целью которого является формирование личности инженера с высокими универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, необходимыми инженеру для успеха на рынке труда в XXI в., имеет ряд особенностей:

— преемственность и взаимосвязь учебных дисциплин в процессе формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций инженерных кадров;

— деятельностный характер процесса формирования универсальных компетенций;

— междисциплинарный подход к формированию универсальных компетенций, внедрение единого базового модуля социально-гуманитарных дисциплин, в том числе междисциплинарных, для формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций обучающихся инженерных направлений подготовки бакалавриата КузГТУ в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++.

В рамках концепции предлагается введение междисциплинарного курса «Управление проектами» для обучающихся инженерных специальностей и направлений подготовки, который способствует формированию у будущих инженеров важных для проектной деятельности компетенций.

Заключение

Формирование универсальных проектных компетенций как составная часть профессиональной проектной компетентности и как важное дидактическое средство подготовки инженерных кадров сопряжено с освоением большого числа универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. С учетом интегративной природы универсальных компетенций ФГОС ВО 3++ их формирование с применением междисциплинарного подхода значительно повышает эффективность образовательного процесса и их значимость для профессионального и личностного роста обучающихся в течение всей жизни.

Литература

1. Баканов А. А., Жигалова И. А. Междисциплинарный подход в формировании универсальных компетенций будущих инженеров // Наука и инновации – современные концепции : сб. науч. ст. по итогам работы Междунар. науч. форума. М., 2019. С. 44–49.
2. Белогуров С. В., Артеменко Н. А. Дидактические условия формирования информационно-проектной компетентности будущих инженеров в техническом вузе. Тамбов, 2018. 88 с.
3. Берулава М. Н. Интеграция содержания образования. М., 1998. 174 с.
4. Васильева В. Д. Формирование проектной культуры инженера в условиях высшей школы: социогуманитарный аспект : автореф. ... д-ра пед. наук. Махачкала, 2013. 48 с.
5. Гавриков А. А. Формирование проектной компетентности будущего военного инженера в процессе научно-исследовательской работы : автореф. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2015. 26 с.
6. Харченко Г. И., Гулакова М. В. Проблема формирования проектной компетентности студентов вуза [Электронный ресурс] // Концепт. 2014. Т. 20. С. 3746–3750. URL: http://e-koncept.ru/2014/55014.htm (дата обращения:10.08.2019).
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. 42 с.
8. Зимняя И. А. Компетенции и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 16–31.
9. Казакова Е. И., Тарханова И. Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 127–135.
10. Мишин И. Н. Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС ВО 3++ // Высшее образование в России. 2018. № 4. С. 66–75.
11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство» [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2017 г. № 481. URL: https://minjust.consultant.ru/documents/35741 (дата обращения: 10.08.2019).
12. Осипов В. В., Бугаева Т. П. Интегративный подход в формировании компетенций в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 1. С. 140–144.
13. Осипова С. И., Ерцкина Е.Б. Формирование проектно-конструкторской компетентности студентов – будущих инженеров в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 6-3. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=818 (дата обращения: 13.08.2019).
14. Примерная основная образовательная программа по направлению подготовки 08.03.01 Строительство, уровень бакалавриат, профиль «Производство и применение строительных материалов, изделий и конструкций» [Электронный ресурс]. URL: http://xn--n1aabc.xn--p1ai/poop/75236428936b4e2b9a4669641e5bf16e (дата обращения: 10.08.2019).
15. Развитие навыков для инновационного роста в России. М., 2015. 172 с.

References

1. Bakanov A. A., Zhigalova I. A. Mezhdisciplinarnyj podhod v formirovanii universal'nyh kompetencij budushchih inzhenerov [Interdisciplinary approach in the formation of universal competences of future engineers]. *Collection of scientific articles based on the work of the International Scientific Forum "Science and Innovation – Modern Concepts"*. Moscow, 2019, pp. 44–49. (In Russian).

2. Belogurov S. V., Artemenko N. A. Didakticheskie usloviya formirovaniya informacionno-proektnoj kompetentnosti budushchih inzhenerov v tekhnicheskom vuze [Didactic conditions for the formation of information and design competence of future engineers in a technical University]. Tambov, 2018, 88 p. (In Russian).
3. Berulava M. N. Integraciya soderzhaniya obrazovaniya [Integration of the content of education]. Moscow, 1998, 174 p. (In Russian).
4. Vasilyeva V. D. Formirovanie proektnoj kul'tury inzhenera v usloviyah vysshej shkoly: sociogumanitarnyj aspekt [Formation of project culture of the engineer in the conditions of higher school: socio-humanitarian aspect]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Makhachkala, 2013, 48 p. (In Russian).
5. Gavrikov A. A. Formirovanie proektnoj kompetentnosti budushchego voennogo inzhenera v processe nauchno-issledovatel'skoj raboty [Formation of the design competence of the future military engineer in the process of research]. Abstract of Ph. D. thesis. Chelyabinsk, 2015, 26 p. (In Russian).
6. Kharchenko G. I., Gulakova M. V. Problema formirovaniya proektnoj kompetentnosti studentov vuza [The problem of formation of design competence of university students]. *Concept,* 2014, vol. 20, pp. 3746–3750. Available at: http://e-koncept.ru/2014/55014.htm (accessed10.08.2019). (In Russian).
7. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Key competence as effectively targeted basis of competence approach in education]. Moscow, 2004, 42 p. (In Russian).
8. Zimnyaya I. A. Kompetencii i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Competence and competency in the context of competency-based approach in education]. *Scientific notes of the National Society of Applied Linguistics,* 2013, no. 4, pp. 16–31. (In Russian).
9. Kazakova E. I., Tarkhanova I. Yu. Ocenka universal'nyh kompetencij studentov pri osvoenii obrazovatel'nyh programm [Tarkhanova assessment of students' universal competences when mastering educational programs]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin,* 2018, no. 5, pp. 127–135. (In Russian).
10. Mishin I. N. Kriticheskaya ocenka formirovaniya perechnya kompetencij v FGOS VO 3++ [Critical assessment of the formation of the list of competencies in the GEF IN 3++]. *Higher Education in Russia,* 2018, no. 4, pp. 66–75. (In Russian).
11. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 08.03.01 «Stroitel'stvo» [About the approval of the Federal state educational standard of the higher education - the bachelor's degree in the direction of preparation 08.03.01 "Construction"]. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 31, 2017 No. 481. Available at: https://minjust.consultant.ru/documents/35741 (accessed 10.08.2019). (In Russian).
12. Osipov V. V., Bugaeva T. P. Integrativnyj podhod v formirovanii kompetencij v obrazovatel'nom processe [Integrative approach in the formation of competencies in the educational process]. *Modern High Technologies,* 2017, no. 1, pp. 140–144. (In Russian).
13. Osipova S. I., Erskine E. B. Formirovanie proektno-konstruktorskoj kompetentnosti studentov – budushchih inzhenerov v obrazovatel'nom processe [Formation of design competence of students – the future specialists in educational process]. *Modern Problems of Science and Education,* 2007, no. 6-3. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=818 (accessed 13.08.2019). (In Russian).
14. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma po napravleniyu podgotovki 08.03.01 Stroitel'stvo, uroven' bakalavriat, profil' «Proizvodstvo i primenenie stroitel'nyh materialov, izdelij i konstrukcij» [Approximate basic educational program in the field of training 08.03.01 Construction, bachelor's degree, profile "Production and use of building materials, products and structure"]. Available at: http://xn--n1aabc.xn--p1ai/poop/75236428936b4e2b9a4669641e5bf16e (accessed 10.08.2019). (In Russian).
15. Razvitie navykov dlya innovacionnogo rosta v Rossii [Developing skills for innovative growth in Russia]. Moscow, 2015, 172 p. (In Russian).

УДК/UDC 37.032

**Г. М. Исмаилов, В. Е. Минеев-Ли,
Л. В. Скорнякова, А. Е. Ли, С. С. Исмаилова**

**G. Ismailov, V. Mineev-Li,
L. Skornyakova, A. Li, S. Ismailova**

РОБОТОТЕХНИКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

ROBOTICS IN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS OF DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS

Введение. В статье представлено исследование по обучению робототехнике в целях развития творческого потенциала личности обучающихся средствами внеурочной деятельности.

Методология. Исследование проводится на основе обобщения опыта теоретиков и практиков педагогической науки.

Результаты заключаются в том, что моделирование, проектирование и программирование являются инструментами для представления профессиональных знаний. Все это означает, что важнейшей функцией технического образования является интеграция науки, производства и образования. В настоящей статье рассмотрены методические основы построения занятий по робототехнике во внеурочной деятельности детей различных возрастных категорий. Исследованы этапы построения занятий в целях повышения креативности личности и развития творческого потенциала.

Заключение. Робототехника преподается учащимся начальных классов общеобразовательных школ в виде уроков технологии или внеклассных занятий (кружков) с целью участия в творческой деятельности.

Introduction. The article presents a study on the training of robotics, in order to develop the creative potential of the personality of students, using extra-curricular activities.

Methodology. The study is based on the generalization of the experience of theorists and practicians of educational science.

Results consist of the following statement: modeling, design and programming are tools for representing professional knowledge. All of this means that the most important function of technical education is the integration of science, production and education. In the present article methodical bases of construction of classes on robotics in extra-curricular activity of children of various age categories are considered. The stages of the construction of classes in order to increase the creativity of the individual and the development of creative potential are studied.

Conclusion. Robotics is taught to primary school students in secondary schools in the form of technology lessons or extracurricular activities (circles) with the aim of participating in creative activities.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, методические основы, техническое творчество, программное обучение, образовательная робототехника.

Keywords: extracurricular activities, methodological foundations, technical creativity, program training, educational robotics.

Введение

В настоящее время робототехника является одной из наиболее важных и динамично развивающихся отраслей промышленности. Ее роль заключается в разработке и создании проектов роботов на базе манипуляторов и компактных микропроцессоров, ведь без автоматических устройств, предназначенных для производства и реализации продукции пищевой, легкой и тяжелой промышленностей, медицины, автомобиле-, судо-, авиастроения, военного дела, космонавтики и прочего, решение проблем развития инновационных технологий в России невозможно. Робототехника относится к востребованному вектору научно-технического прогресса, поскольку все более отчетливо прослеживается интеграция машин и современных технических достижений с искусственным интеллектом.

Все вышеперечисленное обуславливает актуальность проблем исследования. Целью настоящей статьи является исследование робототехники во внеурочной деятельности как средства развития творческого потенциала личности обучающегося.

Методология

В качестве методов в научной статье выступали обобщение опыта теоретиков и практиков педагогической науки. Так, исследование проблем внедрения робототехники как предмета внеурочной деятельности рассматривалось в трудах К. Р. Гималетдиновой, И. И. Данчука, Т. В. Никитиной, Н. П. Петровой и др.

Некоторые исследователи представляют образовательную робототехнику как «актуальную педагогическую технологию, которая находится на стыке перспективных областей знаний: механики, электроники, автоматизации, проектирования, программирования и технического проектирования» [15, с. 124]; другие описывают ее как «междисциплинарную область исследований, которая объединяет знания о технологии, физике, кибернетике, математике, информатике и других областях и направлена на развитие технического творчества студентов, а также на повышение престижа и престиж инженерных способностей». Элементы этой модели не являются научно-тех-

ническими знаниями в области робототехники и могут быть использованы для организации пропедевтической подготовки студентов технических специальностей с целью привлечения их интереса к инженерным профессиям» [9, с. 15].

Из вышеизложенного ясно, что образовательная робототехника — это инновационный курс ознакомления студентов с техническим творчеством, суть которого, по мнению И. И. Данчук, «проявляется в деятельности по реализации технологических операций, связанных с проектированием сложных технических средств и сооружений» [6, с. 44–45]. Поэтому можно считать, что образовательная робототехника выступает гарантом вдохновения для мыслительных действий, экспериментов, дизайна, что в свою очередь является оправданием для совершенствования образовательной и когнитивной деятельности детей школьного возраста.

Цикл вопросов, регулируемых образовательной робототехникой, достаточно разнообразен, так как роботизированное устройство может быть представлено не только как предмет исследования, но и как инструмент образовательной имитации и проектирования для различных школьных курсов. Как указывает Т. В. Никитина: «Здесь целесообразно внедрять компоненты образовательной робототехники как в классную работу учащихся в области информатики, техники и физики, так и в деятельность начальной школы в окружающем мире, а также во внешкольную деятельность учащихся элективных классов по этим предметам и в кружках в системе дополнительного образования детей» [9, с. 22]. Учащиеся могут исследовать основы робототехники с помощью конструкторов LEGO.

В рамках начального общего образования только предмет «Технология» направлен на вовлечение детей в творческую деятельность, передачу знаний и навыков для творческого решения простых задач: дизайна, искусства (дизайна), технологии и организации [2, с. 18]. Однако рабочие программы по данному направлению рассчитаны на один час в неделю, что недостаточно при рассматриваемом виде деятельности для решения запланированных задач развития младших школьников. Учебная программа не всегда может быть скорректирована в пользу увеличения количества учебных часов по предмету «Технология». Поэтому целесообразнее организовать работу в рамках дополнительного образования [4, с. 142]. Форма организации дополнительного образования учащихся подтверждается как круг, поскольку, на наш взгляд, наиболее подходит для выбранного вида деятельности. Это же утверждает Н. П. Петрова, которая назвала его оптимальной формой организации внешкольной деятельности в начальной школе. Она выделяет следующие функции для этой важной формы добровольного объединения детей: «Расширение, углубление, компенсация предметных знаний, ознакомление детей с различными социальными и культурными видами деятельности, расширение коммуникативного опыта, организация детского отдыха и досуга» [10, с. 77].

Время, выделяемое на внешкольную деятельность, согласно данным ФГОС НОО с поправками и дополнениями в 2016 г., составляет до 1350 часов в четыре учебных года [1]. Внеклассные занятия проводятся по пяти направлениям развития личности (спорт и здоровье, духовно-нравственные, социальные, интеллектуальные и культурные) [3, с. 14]. Если учесть, что внедренная в рамках дополнительного образования образовательная робототехника «отвечает» только за общее интеллектуальное направление развития учащегося, то необходимо оставить время для развития других направлений. Согласование расписания занятий в соответствии с графиком работы учителей начальной школы и педагогического кружка является трудоемкой задачей, которая налагает некоторые ограничения на объем дополнительного образования. Важно также с точки зрения соблюдения принципов образования, чтобы дети не были перегружены [12; 16].

Результаты

Процесс развития личного творчества в рамках технического клуба «Робототехника» проходит в три этапа. «Творчество — это способность человека генерировать необычные идеи, находить оригинальные решения и отклоняться от традиционных моделей мышления» [8, с. 62].

На первом этапе учитель учит детей анализировать различные модели объектов работы. В то же время каждый обучающийся приходит к пониманию и представлению конфигурации изделия, его размеров в пространстве. Поэтому учащиеся готовятся продемонстрировать модель в пространственных условиях диаметра, активно применяя визуальное моделирование. На втором этапе ученик пытается изменить свой дизайн, сделав его оригинальным и инновационным. Решительность, креативность и воображение способствуют поиску детьми необходимых качеств

предметов, так как их использование улучшает, модифицирует объект, превращает его в большую ценность дизайнерских идей [5, с. 355].

На третьем этапе ученик создает свой собственный продукт. Это выражается в самореализации, продвижении собственной творческой инициативы, тенденции к независимости предпочтений. На всей траектории обучения школьников в рамках образовательной робототехники должен быть ряд высокопрофессиональных, творческих руководителей кружка, способных лично создавать продукт и на должном уровне представлять его учащимся. Совместная деятельность руководителя клуба и школьников по легопроектированию направлена на расширение идентичности предмета образования, его творческого потенциала. Поэтому занятия проводятся на основе взаимопомощи и совместного творчества учащихся с преподавателем (руководителем клуба) и друг с другом.

В учебном процессе преподаватель демонстрирует мультимедийные продукты (электронные презентации, видеоматериалы) по изучаемой проблеме, включая этапы сборки технических устройств, интеллектуальные задачи. Для активизации обучения учитель использует игровые методы обучения. Учащиеся шаг за шагом изучают основы построения моделей. Образовательно-познавательная деятельность школьников по робототехнике, построенная таким образом, дает им возможность дальнейшего поступательного движения в индивидуальном ритме, побуждает их изучать и осмысливать актуальные проблемные вопросы технического характера [11; 17].

Следует сразу отметить, что преподаватель дополнительного образования на уроках кружка предлагает как решение образовательных задач (дети 7–10 лет осваивают алгоритм проектирования устройств: от постановки задачи до текущей модели) овладеть навыками и умениями разбирать простые технические схемы робототехнических конструкций, экспериментально анализировать влияние каждого параметра на их работу, определять причины и последствия изменений, делать выводы, формулировать свои идеи, защищать свое мнение. Подростки научаются моделировать робототехнику [15, с. 124]. Преподаватели выполняют такие функции, как регулирование свободного времени детей с помощью современных информационных технологий, создание среды для самоутверждения, формирование целенаправленных мыслей для положительного результата, спасение от зависимой компьютерной позиции школьников, воспитание одаренных детей и накопление их опыта в решении современных проблем в действии. Чаще всего интерес к робототехнике влияет на предпочтения профессионального образования детей [18].

Расширяя тематику обсуждения в рамках профессионального обучения, подростки осознают важность выбранного ими призвания. Меняется и отношение к навыкам, приобретаемым в школе [13].

Моделирование, проектирование и программирование являются инструментами для представления профессиональных знаний. Все это означает, что важнейшей функцией технического образования является интеграция науки, производства и образования [14, с. 22].

Заключение

Техническое творчество является мощным инструментом синтеза знаний, закладывающим прочный фундамент для системного мышления, формирование которого важно, в частности, для профессии современного инженера. Эта профессия многогранна, поскольку включает в себя такие виды деятельности, как проектирование, исследование, творчество, дизайн и т. д. Именно ими должны обладать выпускники, желающие получить инженерное образование. Некоторые возможности для этого обеспечиваются за счет дополнительного образования на станциях молодых техников, в центрах детского технического творчества и других организациях. С развитием ИКТ робототехника, содержание которой включает в себя элементы каждого из этих видов инженерной деятельности, помимо программирования, стала быстро знакомиться с основами информатики, геометрии, физики (в большей степени механики). Сборка роботов LEGO, способных выполнять любые действия самостоятельно, вызывает неподдельный интерес, поэтому сегодня подростки активно участвуют в робототехнических кружках.

Таким образом, сегодня робототехнику в образовании можно рассматривать как междисциплинарную деятельность, которая объединяет науку, технику, машиностроение, творчество, программирование. Робототехника способна работать на развитие технического творчества начиная с детского сада. Это привело к тому, что робототехника преподается учащимся начальных классов общеобразовательных школ в виде уроков технологии или внеклассных занятий (кружков) с целью участия в творческой деятельности.

Литература

1. ФГОС НОО с изменениями [Электронный ресурс]. URL: http://s11027.edu35.ru/uchitelyam/639-fgos-sizmeneniyami.
2. Григорьев Ю. В., Степанов П. В. Методический конструктор «Внеурочная деятельность школьников». М., 2011. 225 с.
3. Гималетдинова К. Р., Аленова А. Н. Внедрение робототехники в образовательное пространство для мотивации дальнейшей деятельности учащихся // Образование и информационная культура: теория и практика : сб. науч. тр. Ульяновск, 2017. С. 14–16.
4. Гималетдинова К. Р. Сетевая робототехника как средство повышения доступности образования и формирования у учащихся ключевых навыков и компетенций XXI века // Образование и информационная культура: теория и практика : материалы Всерос. заоч. науч.-практ. конференции. Ульяновск, 2016. С. 142–143.
5. Гималетдинова К. Р. Основные сетевые решения при организации и проведении занятий по робототехнике [Электронный ресурс] // NovaInfo.Ru. 2017. Т. 3, № 62. С. 355–358. URL: https://novainfo.ru/article/12169..
6. Данчук И. И. Методическая подготовка в вузе как фактор профессионально-педагогического становления будущего учителя технологии. Новосибирск, 2016. 104 с.
7. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб., 2012. 448 с.
8. Робототехника в школе как ресурс подготовки инженерных кадров будущей России [Электронный ресурс] : сборник методических материалов для работников образования в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (по итогам областных семинаров и курсов повышения квалификации по образовательной робототехнике) / науч. ред. М. В. Кузьмина. Киров, 2017. 179 с. URL: https://docplayer.ru/78501872-Robototehnika-v-shkole-kak-resurs-podgotovki-inzhenernyh-kadrov-budushchey-rossii.html.
9. Никитина Т. В. Образовательная робототехника как направление инженерно-технического творчества школьников. Челябинск, 2014. 169 с.
10. Петрова Н. П. Образовательная робототехника как междисциплинарное направление в обучении школьников // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 11. С. 77–82.
11. Полушкина Е. В. Рабочая программа по внеурочной деятельности «Робототехника» (общеинтеллектуальное направление) (начальное общее образование) [Электронный ресурс]. URL: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2017/11/01/rabochaya-programma-po-vneurochnoy-deyatelnosti-robototehnika.
12. Проектирование программы развития универсальных учебных действий / под ред. А. А. Пивоварова. Киров, 2016. 56 с.
13. Савенков А. И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. М., 2015. 93 с.
14. Современный урок в условиях федерального государственного образовательного стандарта / Т. В. Машарова, А. А. Пивоваров и др. Киров, 2014. 107 с
15. Шубович В. Г., Семенов А. А., Федерова Е. А. Методика проведения занятий по робототехнике на базе набора LEGOEV3 // Образование и информационная культура: теория и практика : материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. Ульяновск, 2015. С. 124–128.
16. Особенности развития научно-технического творчества молодежи в России / В. Е. Минеев, Г. М. Исмаилов, Н. Т. Турсунбаев, С. В. Лутовинов // Наука и образование : материалы XXII Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск, 2018. Т. V, Ч. 1. С. 115–120.
17. Развитие творческого потенциала личности на уроках технологии [Электронный ресурс] / Г. М. Исмаилов, В. Е. Минеев, А. Ш. Бодрова, С. С. Исмаилова // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 2. С. 80. URL: http://www.science-education.ru/article/view?id=27467 (дата обращения: 21.06.2019).
18. Минеев В. Е., Исмаилов Г. М., Исмаилова С. С. Особенности развития навыков научно-технического творчества у будущих педагогов по предмету «Технология» // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4 (32). С. 65–70.

References

1. FGOS NOO s izmeneniyami [Federal State Educational Standard of Primary General Education as amended]. Available at: http://s11027.edu35.ru/uchitelyam/639-fgos-sizmeneniyami. (In Russian).
2. Grigoriev Yu. V., Stepanov P. V. Metodicheskij konstruktor «Vneurochnaya deyatel'nost' shkol'nikov» [Methodical designer «Out-of-school activities of schoolchildren»]. Moscow, 2011, 225 p. (In Russian).
3. Himaletdinova K. R., Alenova A. N. Vnedrenie robototekhniki v obrazovatel'noe prostranstvo dlya motivacii dal'nejshej deyatel'nosti uchashchihsya [Introduction of robotics in the educational space to motivate further activities of students]. *Collection of scientific papers "Education and Information Culture: Theory and Practice"*. Ulyanovsk, 2017, pp. 14–16. (In Russian).
4. Himaletdinova K. R. Setevaya robototekhnika kak sredstvo povysheniya dostupnosti obrazovaniya i formirovaniya u uchashchihsya klyuchevyh navykov i kompetencij XXI veka [Network robotics as a means of increasing the availability of education and the formation of students' key skills and competencies of the XXI century]. *Materials of the All-Russian Correspondence Scientific and Practical Conference "Education and Information Culture: Theory and Practice"*. Ulyanovsk, 2016, pp. 142–143. (In Russian).
5. Himaletdinova K. R. Basic networking solutions for organizing and conducting robotics classes [Main network solutions in organizing and conducting classes in robotics]. *NovaInfo.Ru,* 2017, vol. 3, no. 62, pp. 355–358. Available at: https://novainfo.ru/article/12169. (In Russian).
6. Danchuk I. I. Metodicheskaya podgotovka v vuze kak faktor professional'no-pedagogicheskogo stanovleniya budushchego uchitelya tekhnologii [Methodological training in the university as a factor of professional and pedagogical development of the future technology teacher]. Novosibirsk, 2016, 104 p. (In Russian).
7. Ilyin E. P. Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Psychology of creativity, creativity, talent]. St. Petersburg, 2012, 448 p. (In Russian).
8. Robototekhnika v shkole kak resurs podgotovki inzhenernyh kadrov budushchej Rossii [Robotics at school as a resource for training engineers of the future Russia]. Collection of methodical materials for educators in the conditions of implementation of the Federal state educational standards (according to the results of regional seminars and advanced training courses on educational robotics). Ed. M. V. Kuzmina. Kirov, 2017. 179 p. Available at: https://docplayer.ru/78501872-Robototehnika-v-shkole-kak-resurs-podgotovki-inzhenernyh-kadrov-budushchey-rossii.html. (In Russian).
9. Nikitina T. V. Obrazovatel'naya robototekhnika kak napravlenie inzhenerno-tekhnicheskogo tvorchestva shkol'nikov [Educational robotics as an engineering and technical creativity area for schoolchildren]. Chelyabinsk, 2014, 169 p. (In Russian).

10. Petrova N. P. Obrazovatel'naya robototekhnika kak mezhdisciplinarnoe napravlenie v obuchenii shkol'nikov [Educational robotics as an interdisciplinary field in the education of schoolchildren]. *News of the Southern Federal University*. Pedagogical sciences, 2017, no. 11, pp. 77–82. (In Russian).
11. Polushkina E. V. Rabochaya programma po vneurochnoj deyatel'nosti «Robototekhnika» (obshcheintellektual'noe napravlenie) (nachal'noe obshchee obrazovanie) [Work program on extra-curricular activities "Robotics" (general intellectual direction) (primary general education)]. Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2017/11/01/rabochaya-programma-po-vneurochnoy-deyatelnosti-robototehnika. (In Russian).
12. Proektirovanie programmy razvitiya universal'nyh uchebnyh dejstvij [Designing the program of development of the universal educational actions: methodical recommendations]. Ed. A. A. Pivovarov. Kirov, 2016, 56 p. (In Russian).
13. Savenkov A. I. Razvitie emocional'nogo intellekta i social'noj kompetentnosti u detej [Development of emotional intelligence and social competence in children]. Moscow, 2015, 93 p. (In Russian).
14. Masharova T. V., Pivovarov A. A. et al. Sovremennyj urok v usloviyah federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta [Modern lesson in the conditions of the federal state educational standard]. Kirov, 2014, 107 p. (In Russian).
15. Shubovich V. G., Semyonov A. A., Federova E. A. Metodika provedeniya zanyatij po robototekhnike na baze nabora LEGOEV3 [Robotics teaching methods on the basis of LEGOEV3 set]. *Materials of the International Correspondence Scientific and Practical Conference "Education and Information Culture: Theory and Practice"*. Ulyanovsk, 2015, pp. 124–128. (In Russian).
16. Mineev V. E., Ismailov G. M., Tursunbaev N. T., Lutovinov S. V. Osobennosti razvitiya nauchno-tekhnicheskogo tvorchestva molodezhi v Rossii [Features of the development of scientific and technical creativity of youth in Russia]. *Materials of the XXII International Conference of Students, Graduate Students and Young Scientists "Science and Education"*. Tomsk, 2018, vol. V, part 1, pp. 115–120. (In Russian).
17. Ismailov G. M., Mineev V. E., Bodrova A. Sh., Ismailova S. S. Razvitie tvorcheskogo potenciala lichnosti na urokah tekhnologii [The development of a person's creative potential in technology lessons]. *Modern Problems of Science and Education,* 2018, no. 2, pp. 80. Available at: http://www.science-education.ru/article/view?id=27467 (accessed 21.06.2019). (In Russian).
18. Mineev V. E., Ismailov G. M., Ismailova S. S. Osobennosti razvitiya navykov nauchno-tekhnicheskogo tvorchestva u budushchih pedagogov po predmetu «Tekhnologiya» [Features of development of skills of scientific and technical creativity of future teachers on the subject of "Handicrafts lesson"]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2018, no. 4 (32), pp. 65–70. (In Russian).

УДК/UDC 371.1.07

О. В. Печерина, Н. Э. Касаткина

O. Pecherina, N. Kasatkina

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

FEATURES OF TRAINING OF BACHELORS OF PHYSICAL TRAINING AND SPORTS FOR PROFESSIONAL WORK

Введение. В данной статье авторы обращают внимание на особенности подготовки бакалавров физической культуры и спорта к профессиональной деятельности. Исследование посвящено актуальной проблематике педагогической науки и практики. Цель исследования — выявление особенностей подготовки бакалавров физической культуры и спорта в условиях классического университета.

Методология. Исследование проводится на основе методов социологического исследования.

Результаты работы могут быть рекомендованы педагогам и специалистам в области физической культуры и спорта.

Заключение. Авторами заключается, что нельзя подготовить бакалавров физической культуры и спорта в условиях университета, если не выявлены особенности их подготовки в университете и они не учитываются при подготовке учителей физической культуры и тренеров по спорту.

Introduction. In this article authors pay attention to features of training of bachelors of physical training and sports for professional activity. The research is devoted to the actual problems of pedagogical science and practice. The purpose of the study is to identify the features of training bachelors of physical training and sports in a classical University

Methodology. The study is based on the methods of sociological research.

Results of the work can be recommended to teachers and specialists in the sphere of physical training and sports.

Conclusion. The authors conclude that it is impossible to prepare bachelors of physical culture and sports in the University, if the features of their training at the University are not indentified and they are not taken into account in the preparation of physical education teachers and coaches in sports.

Ключевые слова: особенности профессиональной подготовки, бакалавр, физическая культура и спорт, классический университет.

Keywords: features of professional training, bachelor, physical training and sport, classical university.

Введение

На современном этапе развития образования в условиях реальной социальной ситуации существенным компонентом развития физической культуры и спорта становится максимальное применение предоставляемых государством и обществом возможностей для подготовки высококвалифицированных специалистов [2].

Согласно государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг., главная цель российской образовательной политики — «обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с запросами населения и перспективными задачами развития российского общества, а ведущим направлением и условием реализации государственной образовательной политики является подготовка кадров, способных к профессиональной деятельности» [3]. В условиях жесткой рыночной конкуренции и нехватки высококвалифицированных профессионалов в сфере физической культуры и спорта встал вопрос о качественно новом содержании подготовки выпускников [1].

В контексте нашего исследования особое значение имеют особенности подготовки бакалавров физической культуры и спорта. Мы обратились к изучению особенностей подготовки бакалавров физической культуры и спорта в нашей стране. Принимая во внимание тот факт, что решение вопроса подготовки бакалавров к профессиональной деятельности зависит от особенностей подготовки, мы решили уточнить это понятие.

Анализируя научную литературу, мы установили, что понятие «особенность» трактуется в Толковом словаре Д.Н. Ушакова:

— как характерное свойство;

— отличительное свойство;

— отличие от других, остальных;

— преимущественно, главным образом [4].

Цель — выявить особенности подготовки бакалавров физической культуры и спорта в условиях классического университета.

Методология

Методологическим основанием исследования является философская, социологическая, психолого-педагогическая литература, в которой обосновывается выбор используемых методов, определяется последовательность выполнения исследования, доказывается необходимость проведения социологического опроса обучающихся.

Результаты

Необходимо, отметить, что факультет физической культуры и спорта (ФКиС) в КемГУ ведет набор студентов по трем направлениям: 49.03.01 Физическая культура, 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности, 49.03.02 Адаптивная физическая культура. В нашем исследовании мы проанализировали, почему абитуриенты выбрали то или иное направление. Данные, полученные при опросе респондентов, представлены ниже (табл. 1–3).

Анализ данных на начало эксперимента позволил выявить следующее. На вопрос «Кто Вам посоветовал выбрать эту профессию?» предлагалось несколько вариантов ответа. Мы выяснили, что по направлению 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности наибольшее число (40%) респондентов отметили, что выбрали по совету родителей, 30% — на их выбор оказали влияние учителя школы, 20% — решили самостоятельно и 10% — по совету друзей.

Таблица 1

Ответы обучающихся по направлению 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности (n-240 чел.)

Вопрос	Варианты ответов
1. Кто Вам посоветовал выбрать эту профессию?	40% — родители; 30% — учителя; 20% — решил сам; 10% — друзья
2. Каков мотив Вашего поступления в вуз?	60% — хотел продолжить занятия спортом; 30% — хотел подготовиться к будущей профессиональной деятельности; 10% — поступал вслед за товарищем
3. Почему Вы выбрали эту профессию?	46% — привлекает работа в сфере физической культуры; 16% — посоветовали родители; 16% — люблю видеть успехи свои и обучающихся; 16% — хотел быть тренером; 3% — интерес к занятиям спортом
4. Как Вы считаете, кто повлиял на выбор Вашей будущей профессии?	36% — тренер по спорту; 33% — учителя школы; 23% — родители; 16% — СМИ; 10% — товарищи

Таблица 2

Ответы обучающихся по направлению 49.03.01 Физическая культура (n-120 чел.)

Вопрос	Варианты ответов
1. Кто Вам посоветовал выбрать эту профессию?	30% — тренер; 30% — учителя; 20% — родители; 20% — друзья
2. Каков мотив Вашего поступления в вуз?	60% — хотел продолжить занятия спортом; 20% — последовал вслед за товарищем; 20% — хотел подготовиться к будущей профессиональной деятельности
3. Почему Вы выбрали эту профессию?	50% — привлекает работа в сфере физической культуры и спорта; 30% — хочу быть тренером; 20% — люблю видеть свои успехи и успехи обучающихся
4. Как Вы считаете, кто повлиял на выбор Вашей будущей профессии?	40% — тренер; 30% — учителя школы; 20% — родители; 10% — товарищи

Таблица 3

Ответы обучающихся по направлению 49.03.02 Адаптивная физическая культура (n-50 чел.)

Вопрос	Варианты ответов
1. Кто Вам посоветовал выбрать эту профессию?	60% — совет родителей; 30% — совет учителей; 10% — совет друзей
2. Каков мотив Вашего поступления в вуз?	60% — хотел подготовиться к будущей профессиональной деятельности; 30% — последовал вслед за товарищем; 10% — хотел продолжить занятия спортом
3. Почему Вы выбрали эту профессию?	40% — привлекала работа в сфере адаптивной физической культуры; 40% — сложились так обстоятельства; 20% — хочу помогать людям
4. Как Вы считаете, кто повлиял на выбор Вашей будущей профессии?	60% — советы родителей; 20% — тренер; 10% — занятия спортом; 10% — не могу ответить

По направлению 49.03.01 Физическая культура 20% обучающихся выбрали профессию по совету родителей и 30% — по совету учителей, 30% — тренера и 20% — друзей. 20% студентов направления 49.03.02 Адаптивная физическая культура выбирали по совету родителей, 30% — тренера, 30% — учителей и 20% — друзей. Мы установили, что серьезное влияние на выбор направления обучения респондентов оказали родители.

Достаточно важной представляется информация об обстоятельствах, побудивших абитуриентов сделать такой выбор. Проанализировав данные, полученные в результате исследования, мы смогли заключить следующее: респонденты направления 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности на первое место поставили желание продолжить заниматься спортом, для 30% респондентов мотивом стала возможность подготовиться к будущей профессиональной деятельности, 10% — поступали в вуз вслед за товарищем. 60% респондентов направления 49.03.01 Физическая культура хотели продолжить заниматься спортом, 20% — вслед за товарищем и 20% — хотели подготовиться к профессиональной деятельности. Следует отметить, что абитуриенты, поступающие на данное направление, после окончания первой ступени высшего образования (бакалавриата) в дальнейшем связывают свою профессиональную деятельность со спортивной жизнью, предполагая работать тренерами в спортивных школах.

60% респондентов, обучающихся по направлению 49.03.02 Адаптивная физическая культура мечтали подготовиться к будущей профессиональной деятельности, 30% — поступали вслед за товарищем и только 10% — хотели продолжить заниматься спортом.

Сравнительный анализ ответов обучающихся по трем направлениям показал, что 46% респондентов направления 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности мечтают о работе в сфере физической культуры и спорта, 16% — выбрали будущую профессию по совету родителей, 16% — предпочитают видеть успехи свои и обучающихся, 16% — хотят быть тренером и 3% — руководствовались интересом к профессии. Работа в сфере физической культуры и спорта привлекла 50% респондентов по направлению 49.03.01 Физическая культура, 30% — хотят быть тренером и 20% — любят видеть свои успехи и успехи своих учеников. По направлению 49.03.02 Адаптивная физическая культура 40% — привлекает работа в сфере адаптивной физической культуры, 40% — «так сложились обстоятельства» и 20% — желают помогать людям с ограниченными возможностями.

На вопрос «Кто повлиял на выбор Вашей будущей профессии?» 40% респондентов направления 49.03.01 Физическая культура считают, что тренер по виду спорта, 30% — учителя школы, 20% — родители и 10% — «последовали вслед за товарищем». 33% респондента направления 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности назвали учителя школы, 36% — тренера по виду спорта, 23% — родителей, 16% — СМИ и 10% — товарищей. 60% респондентов по направлению 49.03.02 Адаптивная физическая культура указали, что на их выбор повлияли советы родителей, 20% — тренер, 10% — занятия спортом и 10% — затруднились с ответом.

Далее мы проанализировали особенности подготовки бакалавров по трем направлениям: 49.03.01 Физическая культура, 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности, 49.03.02 Адаптивная физическая культура, данные представлены в таблицах 4–6.

Таблица 4

Ответы обучающихся по направлению 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности (n-240 чел.)

Вопрос	Ответ		
	Да	Нет	Не могу сказать
1. Приходилось ли Вам участвовать в научных конференциях по физической культуре в школе?	—	100%	
2. Как Вы считаете, занятия в спортивных школах или спортивных секциях положительно влияют на формирование выбора профессии?	75%	—	25%
3. В процессе обучения в вузе продолжаете ли Вы заниматься спортом?	90%	10%	

Окончание таблицы 4

Вопрос	Ответ		
	Да	Нет	Не могу сказать
4. Удовлетворены ли Вы программой, по которой обучаетесь?	30 %	20 %	50 %
5. Что бы Вы хотели поменять в университете для того, чтобы Вы лучше подготовились к профессиональной деятельности?	—	—	100 %
6. В процессе обучения в вузе Вы продолжаете принимать участие в соревнованиях (по избранному виду спорта)?	73 %	26 %	
7. Знакомы ли Вы с формами научно-исследовательской работы?	10 % (написание статьи)	—	90 %
8. Умеете ли Вы работать с научными и литературными источниками?	—	80 %	20 %
9. Какие изучаемые дисциплины Вам интересны?	30 % — спортивные игры; 23 % — психология и педагогика; 20 % — не могу сказать; 13 % — все изучаемые дисциплины; 10 %– современные физкультурно-спортивные технологии; 3 % — анатомия		

Таблица 5

Ответы обучающихся
по направлению 49.03.01 Физическая культура (n-120 чел.)

Вопрос	Ответ		
	Да	Нет	Не могу сказать
1. Приходилось ли Вам участвовать в научных конференциях по физической культуре в школе?	—	100 %	
2. Как Вы считаете, занятия в спортивных школах или спортивных секциях положительно влияют на формирование выбора профессии?	80 %	—	20 %
3. В процессе обучения в вузе продолжаете ли Вы заниматься спортом?	95 %	5 %	—
4. Удовлетворены ли Вы программой, по которой обучаетесь?	40 %	20 %	40 %
5. Что бы Вы хотели поменять в университете, чтобы Вы лучше подготовились к профессиональной деятельности?	—	—	100 %
6. В процессе обучения в вузе Вы продолжаете принимать участие в соревнованиях (по избранному виду спорта)?	85 %	15 %	—
7. Знакомы ли Вы с формами научно-исследовательской работы?	15 % (написание статьи)	—	85 %
8. Умеете ли Вы работать с научными и литературными источниками?	—	100 %	—
9. Какие изучаемые дисциплины Вам интересны?	20 % анатомия; 20 % теория и методика гимнастики; 20 % спортивные игры; 15 % психология и педагогика; 10 % затрудюсь с ответом; 10 % плавание; 5 % биомеханика		

Таблица 6

Ответы обучающихся
по направлению 49.03.02 Адаптивная физическая культура (n-50 чел.)

Вопрос	Ответ		
	Да	Нет	Не могу сказать
1. Приходилось ли Вам участвовать в научных конференциях по физической культуре в школе?	—	100 %	—
2. Как Вы считаете, занятия в спортивных школах или спортивных секциях положительно влияют на формирование выбора профессии?	10 %	60 %	30 %
3. В процессе обучения в вузе продолжаете ли Вы заниматься спортом?	30 %	70 %	
4. Удовлетворены ли Вы программой, по которой обучаетесь?	50 %	40 %	10 %
5. Что бы Вы хотели поменять в университете, чтобы Вы лучше подготовились к профессиональной деятельности?	—	—	100 %
6. В процессе обучения в вузе Вы продолжаете принимать участие в соревнованиях (по избранному виду спорта)?	50 %	50 %	
7. Знакомы ли Вы с формами научно-исследовательской работы?	20 % — написание статьи, ВКР	—	80 %
8. Умеете ли Вы работать с научными и литературными источниками?	—	100 %	—
9. Какие изучаемые дисциплины Вам интересны?	30% психология и педагогика; 30% не могу сказать; 20% анатомия; 20% биохимия		

На вопрос «Приходилось ли Вам участвовать в научных конференциях по физической культуре во время обучения в школе?» все респонденты (100%) трех направлений ответили, что «не приходилось». Таким образом, студенты на начало обучения в вузе не сталкивались с исследовательской работой.

Анализируя данные, мы отметили, что большинство респондентов (75 и 80% соответственно) направлений 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности и 49.03.01 Физическая культура считают, что занятия в спортивных школах положительно влияют на формирование выбора профессии, другие респонденты (25 и 20%) не смогли сказать определенно. 60% респондентов направления 49.03.02 Адаптивная физическая культура указали, что занятия в спортивных школах не влияют на формирование выбора профессии, 10% — влияют и 30% — затруднились с ответом (рис. 1).

Следующий вопрос, который нас заинтересовал — «В процессе обучения в вузе продолжаете ли Вы заниматься спортом?». Большинство респондентов (90 и 95% соответственно) обучающихся по направлениям 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности и 49.03.01 Физическая культура, ответили, что продолжают заниматься спортом, и лишь незначительная часть (10 и 5% соответственно) не занимается. Анализируя ответы респондентов направления 49.03.02 Адаптивная физическая культура, мы отмечаем, что наибольшее число респондентов (70%) не занимаются спортом и только 30% продолжают занятия.

Весьма показательно, что большинство студентов продолжает заниматься спортом, участвуя в соревнованиях. Ответы представлены на рисунке 2.

Отношение респондентов к образовательной программе, по которой они обучаются, неоднозначно. Так, 40 % респондентов направления 49.03.01 Физическая культура удовлетворены образовательной программой, как и 50 % — направления 49.03.02 Адаптивная физическая культура и 30% — направления 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности. Кроме того, мы выявили, что не удовлетворены образовательной программой 20% респондентов, обучающиеся по направлению 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности, 20% — 49.03.01 Физическая культура и 40% — 49.03.02 Адаптивная физическая культура. Не смогли ответить на вопрос 40% респондентов направления 49.03.01 Физическая

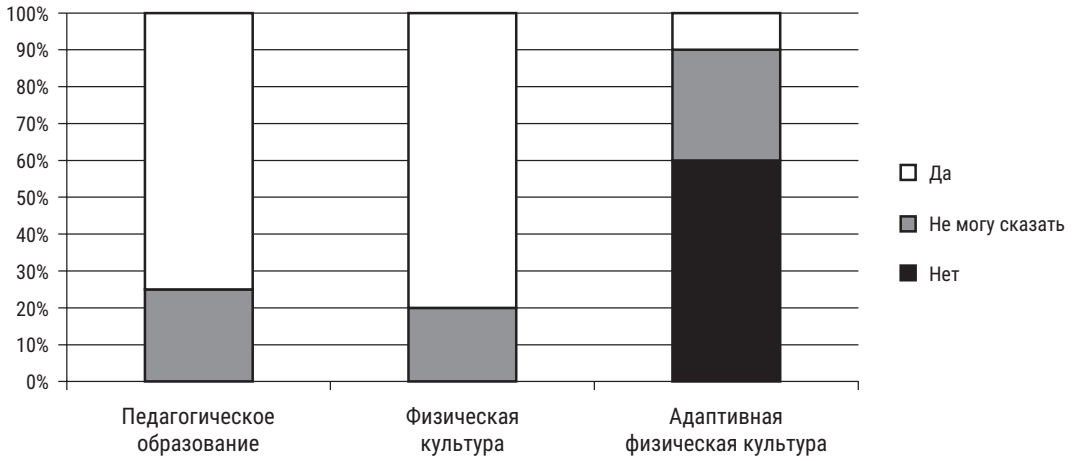

Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос «Как Вы считаете, занятия в спортивных школах или секциях положительно влияют на формирование выбора профессии?»

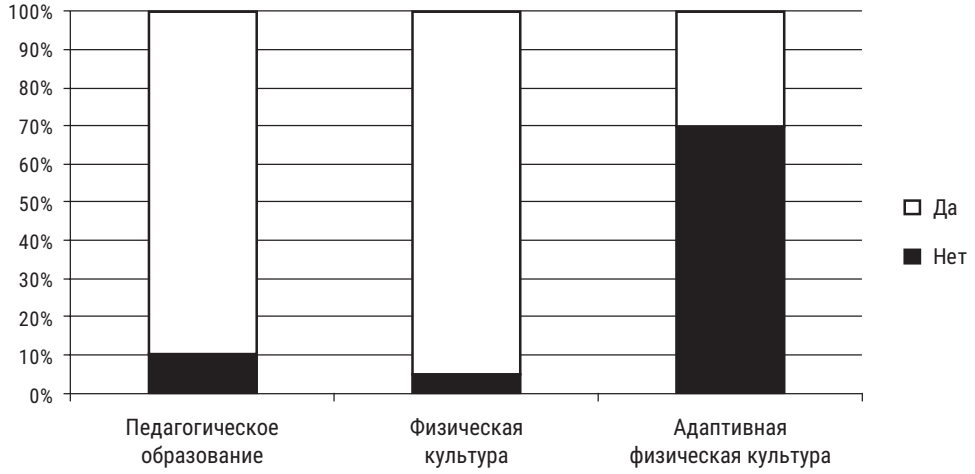

Рис. 2. Распределение ответов респондентов на вопрос «В процессе обучения в вузе продолжаете ли Вы заниматься спортом?»

культура, 50% — 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности и только 10% — 49.03.02 Адаптивная физическая культура.

Все респонденты трех направлений затруднились с ответом на вопрос «Что бы Вы хотели поменять в учебном процессе университета для того, чтобы Вы лучше подготовились к профессиональной деятельности?».

Продолжая анализировать полученные в нашем исследовании данные, мы остановились на вопросе «В процессе обучения в вузе Вы продолжаете принимать участие в соревнованиях (по избранному виду спорта)?». 85% респондентов направления 49.03.01 Физическая культура продолжают участвовать и всего лишь 15% не принимают участия в соревнованиях. По направлению 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности 73% опрошенных обучающихся участвуют в соревнованиях, 26% — не участвует, по направлению 49.03.01 Адаптивная физическая культура 50% — продолжают участвовать и 50% — не участвуют.

Данное положение можно объяснить тем, что абитуриенты, поступающие на направление 49.03.01 Физическая культура, являются действующими спортсменами и чаще всего после окончания вуза связывают свою профессиональную деятельность с работой в спортивных школах.

В предложенную анкету мы специально включили вопрос «Знакомы ли Вы с формами научно-исследовательской работы?» (рис. 3).

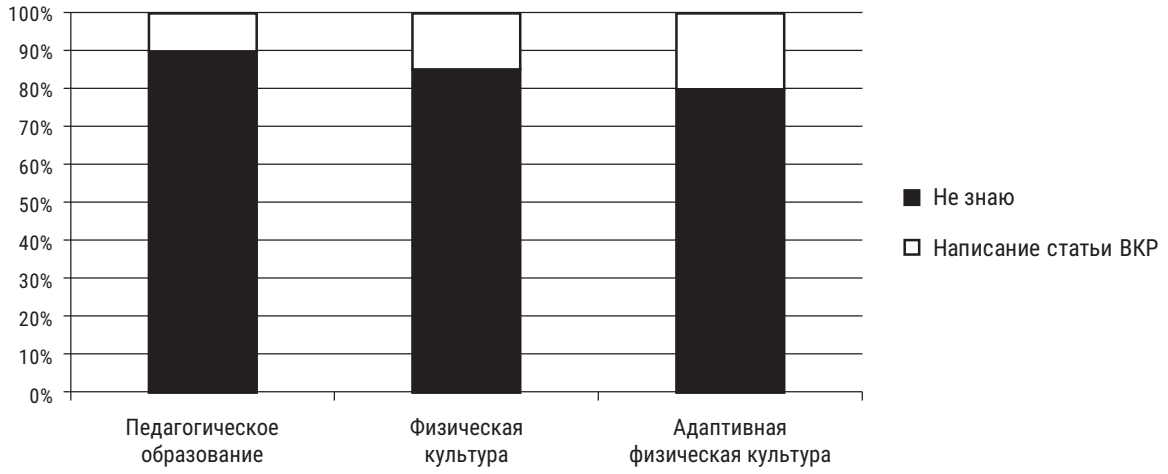

Рис. 3. Распределение ответов респондентов на вопрос «Знакомы ли Вы с формами научно-исследовательской работы?»

Ответы студентов показали, что большинство респондентов по трем направлениям 49.03.01 Физическая культура, 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности, 49.03.02 Адаптивная физическая культура не знакомы с формами научно-исследовательской работы, которые применялись как в общеобразовательной школе, так и университете. Остальные обучающиеся знакомы с написанием научных статей и знают, что им в процессе обучения в вузе необходимо написать выпускную квалификационную работу.

В ходе нашего исследования было выявлено, что 80% респондентов направления 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности и все респонденты направлений 49.03.01 Физическая культура и 49.03.02 Адаптивная физическая культура на начало эксперимента не умели работать с научными и литературными источниками. Мы предположили, что студентов этому надо учить на протяжении всего срока обучения: учить работать с научными и литературными источниками при написании статей, курсовой, выпускной квалификационной работы и т. д., отбирать необходимый материал, анализировать его, сопоставлять его и выбирать главное.

На вопрос «Какие изучаемые дисциплины Вам интересны?» респонденты ответили следующим образом. Направление 49.03.01 Физическая культура: 20% — «Анатомия», 20% — «Теория и методика гимнастики», 20% — «Спортивные и подвижные игры», 5% — «Биомеханика», 15% — интересует «Педагогика и психология», 10% — «Плавание» и 10% — затруднились с ответом.

23% респондентов направления 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности выбрали «Психологию и педагогику», 30% — «Спортивные и подвижные игры», 20% — не определились с ответом, 13% обучающихся нравятся все изучаемые дисциплины, 10% — «Современные физкультурно-спортивные технологии», 3% — «Анатомию». 30% опрошенных направления 49.03.02 Адаптивная физическая культура предпочли «Психологию и педагогику»; 20% — «Анатомию»; 20% — «Биохимию», часть студентов (30%) не определились с ответом. По результатам опроса мы заключаем, что большинство респондентов выбрало дисциплины педагогической направленности.

Заключение

Обобщая результаты социологического опроса, мы выделили особенности подготовки бакалавров физической культуры и спорта по трем реализуемым направлениям 49.03.01 Физическая культура, 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности и 49.03.02 Адаптивная физическая культура. Так, на направление 49.03.01 Физическая культура поступают абитуриенты, которые занимаются спортом профессионально, связывают свою будущую профессиональную деятельность со спортом, с тренерской деятельностью. В связи с этим для подготовки по данному направлению большое значение имеют дисциплины «Теория и методика гимнастики», «Спортивные и подвижные игры», «Плавание», «Психология и педагогика». Исследование показало, что большинство респондентов привлекает работа в сфере физической культуры и спорта, после окончания обучения они готовы работать трене-

рами в спортивных школах. Однако, по их мнению, для успешной будущей профессиональной деятельности им недостаточно занятий по избранному виду спорта, необходимы индивидуальные тренировочные занятия с выдающими спортсменами и т. д.

Анализируя ответы респондентов по направлению 44.03.05 Физическая культура и безопасность жизнедеятельности, мы отмечаем, что на это направление поступают абитуриенты, которые связывают свою будущую профессиональную деятельность с работой в общеобразовательных школах. При опросе выяснилось, что респондентам в первую очередь интересны дисциплины «Психология и педагогика», «Спортивные и подвижные игры», «Современные физкультурно-спортивные технологии». В то же время некоторым респондентам нравятся все дисциплины, которые они изучают в вузе. Также из ответов видно, что большинство респондентов привлекает работа в сфере физической культуры, также они желают видеть свои успехи и успехи обучающихся.

На направление 49.03.02 Адаптивная физическая культура поступают абитуриенты, которые не достигли значительных успехов в спорте, в основном они связывают будущую профессиональную деятельность с коррекционными образовательными учреждениями. При социологическом опросе мы выяснили, что респондентам интересны «Психология и педагогика», «Биохимия», «Анатомия», респонденты выбирают работу в сфере адаптивной физической культуры, они предпочитают помогать людям после перенесенных травм, заболеваний.

Литература

1. Об утверждении плана мероприятий «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях» на 2018–2020 годы [Электронный ресурс] : приказ Департамента образования и науки Кемеровской области от 29.12.2017 № 2434. URL: https://ipk.kuz-edu.ru/app/download/download.php?file=2018/13.08.2018/Prikaz_2434.pdf (дата обращения: 05.09.2018).
2. Губанова М. И., Давыденко А. А. Веб-семинар как инструмент организации профессионального взаимодействия педагогов // Педагогика и просвещение. 2018. № 4. С. 1–8.
3. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс] : постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 26.04.2018). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения: 05.07.2019).
4. Об утверждении государственной программы Кемеровской области «Развитие системы образования Кузбасса» на 2014-2025 годы [Электронный ресурс] : постановление Коллегии Администрации Кемеровской области от 04.09.2013 № 367. URL: http://www.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc;base=RLAW284;n=54004#08929040128837329 (дата обращения: 05.07.2019).
5. Эффективные практики межрегионального взаимодействия по сопровождению школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях: от изоляции к партнерству [Электронный ресурс] // Материалы Международного форума Евразийский образовательный диалог. Ярославль, 2019. URL: http://forum.yar.ru/fileadmin/obr_forum1/2019/itog/itog-konfer2-sect-2-6.pdf (дата обращения: 05.07.2019).

References

1. Ob utverzhdenii plana meropriyatij «Povyshenie kachestva obrazovaniya v shkolah s nizkimi rezul'tatami obucheniya i shkolah, funkcioniruyushchih v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah» na 2018–2020 gody [On approval of the action plan "Improving the quality of education in schools with poor learning outcomes and schools operating in adverse social conditions" for 2018–2020]. Order of the Department of Education and Science of the Kemerovo Region dated December 29, 2017 No. 2434. Available at: https://ipk.kuz-edu.ru/app/download/download.php?file=2018/13.08.2018/Prikaz_2434.pdf (accessed 05.07.2019). (In Russian).
2. Gubanova M. I., Davydenko A. A. Veb-seminar kak instrument organizacii professional'nogo vzaimodejstviya pedagogov [Web-Seminar as an Instrument that Can Be Used to Organize Teachers' Professional Communication]. *Pedagogy and education,* 2018, no. 4, pp. 1–8. (In Russian).
3. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya [On approval of the state program of the Russian Federation "Development of education"]. Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 No. 1642 (edition of April 26, 2018). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (accessed 05.07.2019). (In Russian).
4. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Kemerovskoj oblasti «Razvitie sistemy obrazovaniya Kuzbassa» na 2014-2025 gody [On approval of the state program of the Kemerovo region "Development of the Kuzbass education system" for 2014-2025]. Resolution of the Board of the Administration of the Kemerovo region dated 04.09.2013 No. 367. Available at: http://www.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc;base=RLAW284;n=54004#08929040128837329 (accessed 05.07.2019). (In Russian).
5. Effektivnyy opyt mezhregional'nogo vzaimodeystviya v obuchayushchikhsya shkolakh, v usloviyakh neblagopriyatnykh sotsial'nykh usloviy: elektronnoye resursnoye obespecheniye [Effective practices of interregional interaction to accompany schools operating in adverse social conditions: from isolation to partnership]. *Materials of the International Forum Eurasian Educational Dialogue.* Yaroslavl, 2019. Available at: http://forum.yar.ru/fileadmin/obr_forum1/2019/itog/itog-konfer2-sect-2-6.pdf (accessed 05.07.2019). (In Russian).

УДК/UDC 378.147

Н. М. Слаутина, Н. А. Русакова, М. В. Лазарева

N. Slautina, N. Rusakova, M. Lasareva

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO TEACHING SPECIAL DISCIPLINES IN THE PROCESS OF PREPARING MANAGERS IN SOCIAL AND CULTURAL SPHERE

Введение. В статье рассмотрен междисциплинарный подход в преподавании специальных дисциплин в ходе подготовки менеджеров социально-культурной сферы. Цель статьи — показать необходимость внедрения специальных методик для формирования профессионального самоопределения студентов.

Методология. В исследовании проводился анализ психолого-педагогической и методической литературы, наблюдение за педагогическим процессом при внедрении междисциплинарного подхода и различных методик преподавания специальных дисциплин, апробированных в рамках подготовки менеджеров социально-культурной сферы, анкетирование студентов, мониторинг уровня сформированности профессионального самоопределения студентов 2–4-го курсов.

Результаты. В исследовании представлены методики преподавания специальных дисциплин по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность», обоснована необходимость использования междисциплинарного подхода, основанного на интеграции знаний из различных дисциплин.

Заключение. В ходе проведенного исследования показано, что междисциплинарный подход в преподавании специальных дисциплин способствует формированию необходимых компетенций и повышению уровня профессионального самоопределения будущих менеджеров социально-культурной сферы.

Introduction. The article deals with the interdisciplinary approach in teaching special disciplines in the training of managers of social and cultural sphere. The purpose of the article is to show the need for the introduction of special techniques for the formation of professional self-determination of students.

Methodology. The study carried out the psychological, pedagogical and methodological literature, monitoring the pedagogical process in the implementation of an interdisciplinary approach and various methods of teaching special disciplines tested in the training of managers of the socio-cultural sphere, questioning students, monitoring the level of formation of professional self-determination of students of 2–4 courses.

Results. The study presents the methods of teaching special disciplines in the field of training "Socio-cultural activities", the necessity of using an interdisciplinary approach based on the integration of knowledge from different disciplines.

Conclusion. The study shows that the interdisciplinary approach in the teaching of special disciplines contributes to the formation of the necessary competencies and increase the level of professional self-determination of future managers of the socio-cultural sphere.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, подготовка менеджеров социально-культурной сферы, проблемная лекция, «лекция вдвоем».

Keywords: interdisciplinary approach, training of managers of social and cultural sphere, problem lecture, "lecture together".

Введение

На современном этапе развития общества и информационных технологий методика преподавания специальных дисциплин в вузах культуры остается одной из наиболее актуальных проблем, что

прежде всего связано с необходимостью наполнения лекционных и практических занятий научно-исследовательскими компонентами вне зависимости от их назначения. Научно-исследовательская направленность занятий помогает обучающимся сформировать общекультурные и профессиональные компетенции. За последние годы проделана большая работа по определению и уточнению содержания образовательных процессов в рамках внедрения ФГОС. Авторам представляется принципиально важным разрабатывать методики преподавания на основе уже накопленного опыта и уровня современного развития социально-экономической сферы жизни общества [3].

Так, методику преподавания специальных дисциплин необходимо рассматривать как одно из направлений педагогики, отвечающих на ряд значимых вопросов, в частности: как и в каких условиях происходит формирование тех или иных компетенций обучающихся. В рамках образовательного процесса такая методика способствует векторному формированию профессионального спектра умений будущих специалистов, установлению корреляционных интенций между содержанием, методами и формами подачи материала. В потенциальном поле данного исследования рассматривается возможность проведения лекционно-практических занятий на основе комплексного подхода к усвоению материала.

Методика преподавания специальных дисциплин, в том числе и маркетинга, тесно связана с общей теорией преподавания и демонстрирует разные уровни освоения дисциплины. Если рассматривать теорию преподавания как систему научных знаний о закономерностях формирования определенных знаний, то методика преподавания специальных дисциплин в силу своей специфики модифицирует образовательный процесс за счет соответствующей организационной основы и инструментария, что позволяет сделать формирование и развитие компетенций у обучающихся объектом целенаправленного педагогического руководства.

Методология

Цель нашего исследования — разработка методики преподавания специальных дисциплин в процессе подготовки менеджеров социально-культурной сферы, в том числе на основе междициплинарного подхода. Мы предполагали, что использование междисциплинарного подхода, опора на практическую деятельность будут способствовать формированию профессиональных компетенций обучающихся, повышению уровня их профессионального самоопределения.

Методологической основой исследования стали требования к уровню подготовки выпускников по направлению подготовки «Менеджер социально-культурной деятельности» в соответствии с ФГОС, концепции ученых по теории и методике обучения [6; 8], особенности подготовки менеджеров на основе новых образовательных стандартов [3]. В данном исследовании использовались теоретические и эмпирические методы исследования, такие как анализ научной литературы, изучение педагогического опыта по теме исследования. В процессе исследования проводилось анкетирование студентов, наблюдение, беседы.

Для изучения влияния междисциплинарного подхода был проведен мониторинг уровня сформированности профессионального самоопределения среди студентов 2–4-го курсов [4].

Результаты

Организация образовательного процесса невозможна без четкого понимания того, что в современном мире полученные знания постоянно трансформируются, позволяя человеку активизировать их и направлять на самосовершенствование в течение своей жизни. Фактор воспитания имеет особую значимость, так оно проходит через общественные отношения и взаимодействие со средой обитания; познавая данную среду, получая определенные знания, умения, человек формируется как личность с определенными устоями и принципами.

Задача педагога, на наш взгляд, заключается во включении обучающихся в систему познания определенного предмета в соответствии с целями, требованиями общества и основными положениями ФГОС. При изучении специальной дисциплины, в нашем случае маркетинга, акцент переносится на непосредственный процесс познания, при этом эффективность процесса зависит непосредственно от познавательной активности участников, детерминированной не только содержанием преподавания той или иной дисциплины, но и условиями протекания (гуманистическими или авторитарными), а также методами обучения (активными или репродуктивными). Стоит отметить, что от условий преподавания зависит мотивационная составляющая процесса познания, а применение активных методов преподавания дисциплин способствует мотивации обучающихся к усво-

ению дисциплины и формированию общекультурных и профессиональных компетенций, обеспечивая как участие более подготовленных, так и вовлечение в данный процесс менее подготовленных студентов [7; 8].

Прагматический выбор метода преподавания дисциплины способствует установлению непрерывного контроля над процессом усвоения лекционного материала. Так, например, при выборке методов и приемов изучения дисциплины «Маркетинг» более приемлемы проблемно-развивающие с опорой на практические примеры маркетинга в деятельности учреждений культуры, что способствует повышению уровня познавательной самостоятельности студентов, пониманию и доступности излагаемого материала.

Проблемная лекция при изучении маркетинга маркирует значимость достижения поставленных целей и развитие логического мышления, познавательно-исследовательского интереса к маркетинговой деятельности, в том числе и в сфере культуры, что непосредственно влияет на процесс формирования компетенций будущих специалистов в данной сфере [5]. В рамках комплексного подхода визуализация лекционного материала преобразует семиотическую парадигму устной и письменной информации в наглядный образ для систематизации наиболее значимых и существенных элементов маркетинга. Апробация такого подхода осуществляется авторами в ходе преподавания дисциплины на 2-м курсе профиля подготовки «Менеджмент социально-культурной деятельности»: обучающимся предлагается после лекционного материала изобразить все, что они запомнили, в виде схем или рисунков. О высокой результативности свидетельствует тот факт, что все студенты дневной формы обучения успешно справляются с заданием и отмечают положительный эффект.

Данный метод был использован и при изучении дисциплины «Методическое обеспечение социально-культурной деятельности» на 4-м курсе профиля подготовки «Менеджмент социально-культурной деятельности». В результате при проведении опроса о целесообразности визуализации и эффективности усвоения лекционного материала практически все студенты отметили возросший уровень своего восприятия излагаемого материала, а также очевидное развитие сферы коммуникационных компетенций, что связано, на наш взгляд, с тем, что каждый из обучающихся должен был объяснить свой рисунок и дать рецензию на визуальные материалы, представленные сокурсниками.

При широком диапазоне положительных результатов метод имеет специфическую особенность, которую следует учитывать преподавателю: при переходе текста в зрительную форму возможна потеря части информации. Несмотря на это, применение такого метода достаточно эффективно при условии понимания его отличительных свойств и характеристик: применение визуализации позволяет сконцентрировать внимание на наиболее важных аспектах, что способствует более полному усвоению и пониманию лекционного материала. Особенность воображения, в отличие от логического мышления и механического заучивания текста, в том, что оно позволяет видеть целое раньше частей. На основе этого возможен переход к интуитивному решению, когда внезапно и бессознательно проявляется целостный образ объекта, содержащий нужное решение, отвечающее поставленным целям. Воображаемый синтез объекта позволяет опустить многие незначительные звенья логического размышления, но он обязательно содержит чувственную составляющую, что немаловажно при восприятии и познании дисциплины «Маркетинг». Одним из проявлений воображения оказывается способность человека к эмпатии, к вживанию в роль исследуемого объекта.

Преподавание специальных дисциплин в рамках внедрения ФГОС постоянно предъявляет новые требования к методике подачи лекционного материала, что актуализирует не только передачу знаний, но и совершенствование и активизацию данного процесса через вовлечение обучающихся в совместный анализ и поиск новых решений и иных проблемных ситуаций. Именно поэтому «лекция вдвоем» так важна при осуществлении диалога преподавателей с аудиторией. «Лекция вдвоем» логично встраивается в преподавание дисциплины «Маркетинг» и предполагает столкновение разных точек зрения на тот или иной вопрос, создавая эмоционально положительную атмосферу и определяя активное участие обучающихся в обсуждении проблем, особенно если второй преподаватель является приглашенным работодателем. Использование такой технологии, как показывают результаты, способствует активизации мыслительного процесса и значительному снижению уровня утомляемости студентов по сравнению с традиционной подачей материала, выработке альтернативности мышления и повышению культуры ведения дискуссии при отстаивании своей точки зрения либо присоединении к другой позиции [8; 9].

Значимость данного метода подачи лекционного материала в процессе преподавания дисциплины «Маркетинг» определяется его вектором на реализацию принципа научности и практической направленности, активизацию и формирование умений обобщить полученный теоретический материал. Актуализации сегментов проблемного поля для сознательного овладения знаниями способствуют применение вышеозначенных форм и методов подачи лекционного материала, осмысление и его запоминание. Используя наиболее подходящие для себя формы, студент стремится создать обобщенную картину применения маркетинга, которая впоследствии может служить основой для познания реальной действительности. Происходит формирование представлений о будущей профессиональной деятельности [2].

Методику преподавания специальных дисциплин, в нашем случае маркетинга, необходимо рассматривать как средство развития творческих способностей и научного осмысления, как одно из направлений оценки качества полученных знаний, как метод опосредованного познания изучаемого объекта. На наш взгляд, применение проблемной лекции, метода визуализации, «лекции вдвоем» позволяет объединить эмпирическое и теоретическое поле, способствуя выявлению скрытых возможностей у обучающихся и формированию обратной связи. Главная задача педагога заключается в понимании общественных целей и в направлении усилий на их достижение. Реализовывать данную задачу возможно с помощью вышеописанных форм подачи лекционного материала. Следует учитывать, что методика преподавания специальных дисциплин, в том числе и маркетинга, имеет междисциплинарный характер и преследует конечную цель — формирование профессиональных компетенций, направленных на реализацию полученных знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности [1; 5].

В настоящее время система высшего образования вовлечена в процессы модернизации всех ее уровней: происходит переход от знаниевой парадигмы образования к формированию у студентов соответствующих компетенций, способствующих повышению уровня их конкурентоспособности на рынке труда [3]. Анализ профессиональных стандартов и Федерального образовательного стандарта по направлению подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность» показывает, что в них большое внимание уделяется формированию компетенций, направленных на использование информационных технологий в профессиональной деятельности:

— способность к самостоятельному поиску, обработке, анализу и оценке профессиональной информации, приобретению новых знаний с учетом современных образовательных и информационных технологий;

— готовность к организации информационно-методического обеспечения творческо-производственного процесса в учреждениях социально-культурной сферы.

Также подразумевается реализация актуальных задач государственной культурной политики в процессе организации социально-культурной деятельности, способность к коммуникации, самореализации и саморазвитию личности, проведение информационно-просветительской деятельности, что невозможно без использования современных информационных технологий.

В связи с этим учебные планы по направлению подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность» включают в себя такие образовательные дисциплины, как основы информационной культуры и информатика, информационные технологии управления социально-культурной деятельности, в рамках которых как раз и происходит формирование у будущих специалистов компетенций, позволяющих реализовать профессиональные интересы.

Отметим, что компетенции в области информатики и информационных технологий можно считать ключевыми, поскольку они используются в различных специальных предметах и по сути являются метапредметными. Таким образом, преподавание этих дисциплин должно базироваться на принципах интеграции с другими предметами и развития соответствующих компетенций, коррелирующих с профессиональными знаниями [8].

Можно выделить несколько этапов формирования компетенций в области информационных технологий:

1) формирование технических умений и навыков работы на компьютере, умение работать с информацией (поиск, создание, изменение информационных ресурсов и т. п.);

2) формирование знаний, умений и навыков обработки информации с учетом их будущей профессиональной деятельности, умение использовать информационные технологии для решения профессиональных задач;

3) умение самостоятельно добывать и представлять информацию с помощью информационных технологий, умение осознанно пользоваться профессиональными программами в зависимости от поставленных профессиональных задач, умение планировать и оптимизировать учебно-профессиональную деятельность.

Именно последний этап позволяет судить о готовности студентов к будущей профессиональной деятельности, поскольку здесь можно говорить о сформированности потребности и умения использовать информационные технологии в профессиональной деятельности [6].

Одной из методик преподавания информатики и информационных технологий является метод проектов, подразумевающий междисциплинарный характер и выполнение в малых группах. При выполнении проекта у обучающихся формируются как творческие, так и коммуникативные умения: умение работать с текстами, анализировать и обобщать информацию, представлять информацию в различных формах, осуществлять поиск информации из различных источников и т. п. Групповая работа над проектом предполагает развитие сферы умений, учит обучающихся взаимодействовать друг с другом, распределять роли, осуществлять коммуникацию, в том числе через дистанционные формы. Ход проекта, связанного с каким-либо специальным предметом, показывает способность обучающихся применять свои знания и умения для решения профессиональных задач.

Апробацией такого метода является создание силами студентов интернет-ресурса по теме «Социальный маркетинг». Основные разделы проекта сформулированы преподавателем дисциплины «Маркетинг»:

1. «Главная страница» (общественные фонды, организации, список общественных организаций, нормативные документы, регулирующие деятельность общественных организаций, новости, анонсы событий).

2. «Лучшие практики деятельности благотворительных организаций» (благотворительные организации, список благотворительных организаций, нормативные документы, регулирующие благотворительную деятельность, благотворительная деятельность граждан и предприятий, новости, анонсы событий).

3. «Лучшие практики деятельности волонтерских организаций» (волонтерское движение, волонтерская деятельность, нормативные документы, регулирующие деятельность волонтерских организаций).

4. «Лучшие практики реализации социально значимых проектов» (социально значимые проекты, социально значимые проблемы, социально значимые проекты администрации Кемеровской области и муниципальных образований, участие бизнеса и граждан в социально значимых проектах).

5. «Лучшие практики работы с молодежью» (молодежные организации и молодежные программы, организации досуга молодежи, молодежные программы и мероприятия, анонсы событий).

6. «Лучшие практики деятельности общественных организаций» (лучшая практика социального маркетинга, маркетинг общественных организаций, маркетинг социально значимых проблем и социально значимых проектов, маркетинг социальной сферы, лучшая практика социального маркетинга).

7. «Социальная реклама» (практика социальной рекламы, рекламные проекты социальной рекламы).

Проект по своей сути является групповым, при этом каждый обучающийся разрабатывает одну или несколько тем, которые должны содержать актуальную информацию, необходимые документы и файлы при этом прикрепляются к страницам. Проект выполняется в виде сайта встроенными средствами *Google Site.* Один из обучающихся группы является модератором и разрабатывает общую структуру сайта, а также назначает участникам роли, предполагающие поиск актуальной информации, анализ, оформление и представление ее с помощью современных информационных технологий. Помимо такого рода деятельности, студенты также выполняют проекты по анализу статистической информации, информационных ресурсов в области социально-культурной деятельности и др.

Защищается и обсуждается проект в присутствии преподавателя информационных технологий и преподавателя специальных дисциплин, которые выставляют оценку как специальным знаниям и умениям, так и знаниям и умениям в области информационных технологий.

Таким образом, происходит процесс интеграции различных дисциплин, что позволяет обучающимся демонстрировать уровень готовности к профессиональной самореализации, которая

характеризуется необходимыми теоретическими знаниями, технологическими умениями и навыками, приобретенными в процессе профессиональной подготовки в вузе, и сформированными общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

Также в течение двух лет исследований изучался уровень профессионального самоопределения обучающихся по направлению подготовки «Менеджмент социально-культурной деятельности» [6]. Как показало исследование, уровень профессионального самоопределения студентов до и после применения междисциплинарного подхода в преподавании специальных дисциплин изменился следующим образом:

- доля студентов, имеющих высокий уровень, увеличилась с 10 до 64%;
- доля студентов, имеющих средний уровень, уменьшилась с 35 до 24%;
- доля студентов, имеющих низкий уровень, уменьшилась с 35 до 24%.

Заключение

В результате исследования были разработаны и апробированы различные методики преподавания специальных дисциплин. Показано, что применение проблемной лекции, метода визуализации, «лекции вдвоем» и других практико-ориентированных технологий способствует интеграции знаний студентов за счет вовлечения обучающихся в совместный анализ и поиск новых решений и иных проблемных ситуаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Использование междисциплинарного подхода и других, описанных выше методик преподавания специальных дисциплин, способствует формированию профессиональных компетенций, повышает познавательную активность и мотивацию к обучению, направленность на профессиональную самореализацию.

Литература

1. Организация междисциплинарного взаимодействия студентов управленческих и технических специальностей с позиций компетентностного подхода / Ю. А. Анищенко, Г. М. Гринберг, М. В. Лукьяненко, В. А. Федоров [Электронный ресурс] // Решетневские чтения. 2014. № 18. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-mezhdistsiplinarnogo-vzaimodeystviya-studentov-upravlencheskih-i-tehnicheskih-spetsialnostey-s-pozitsiy (дата обращения: 17.06.2019).
2. Бичерова Е. Н., Фещенко Е. М. Динамика представлений о будущей профессии студентов института управления в процессе обучения // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. № 5. С. 55–59.
3. Григорьева Е. И., Ярошенко Н. Н. Специфика подготовки кадров для социально-культурной сферы на основе новых образовательных стандартов третьего поколения // Социально-экономические явления и процессы. 2010. № 6. С. 235–237.
4. Диагностика профессионального самоопределения / сост. Я. С. Сунцова. Ижевск, 2009. 112 с.
5. Образцов П. И., Комолов Д. В., Пимонов Р. В. Междисциплинарный подход как основа разработки моделей процесса формирования профессиональных компетенций, обучающихся [Электронный ресурс] // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. Вып. 4, Ч. 2. С. 168–175. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnyy-podhod-kak-osnova-razrabotki-modeley-protsessa-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-obuchayuschihsya (дата обращения: 17.06.2019).
6. Анализ процесса адаптации и профессионального самоопределения студентов вуза с использованием информационной системы / Н. А. Русакова, Я. В. Корнеева, С. Л. Лесникова, К. В. Шикер // Фундаментальная информатика, информационные технологии и системы управления: реалии и перспективы. FITM-2014 : материалы междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 2014. С. 212–216.
7. Слаутина Н. М., Лазарева М. В. Мотивация обучающихся вузов культуры к непрерывному профессиональному развитию путем введения в учебный процесс интегрируемых дисциплин // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2018. № 2. С. 189–197.
8. Слаутина Н. М. Педагогические условия формирования маркетинговой компетенции студентов вуза культуры // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 38 (1). С. 188–193.
9. Сухарукова О. В., Губанов В. С., Охапкина Л. П. Междисциплинарный подход в подготовке молодых специалистов [Электронный ресурс] // Смоленский медицинский альманах. 2017. № . URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnyy-podhod-v-podgotovke-molodyh-spetsialistov (дата обращения: 17.06.2019).

References

1. Anishchenko Yu. A., Grinberg G. M., Lukyanenko M. V., Fedorov V. A. Organizatsiya mezhdistsiplinarnogo vzaimodeystviya studentov upravlencheskikh i tekhnicheskikh spetsial'nostey s pozitsiy kompetentnostnogo podkhoda [The organization of interdisciplinary student interaction of management and technical specialties from the positions of competence approach]. *Reshetnevskie reading,* 2014, no. 18. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-mezhdistsiplinarnogo-vzaimodeystviya-studentov-upravlencheskih-i-tehnicheskih-spetsialnostey-s-pozitsiy (accessed 17.06.2019). (In Russian).
2. Bicherova E. N., Feshchenko E. M. Dinamika predstavleniy o budushchey professii studentov instituta upravleniya v protsesse obucheniya [Dynamics of ideas about the future profession of students of the management institute in the learning process]. *Alma mater (Higher School Herald),* 2015, no. 5, pp. 55–59. (In Russian).
3. Grigoryeva E. I., Yaroshenko N. N. Spetsifika podgotovki kadrov dlya sotsial'no-kul'turnoy sfery na osnove novykh obrazovatel'nykh standartov tret'yego pokoleniya [Specificity of personnel training for the socio-cultural sphere on the basis of new educational standards of the third generation]. *Social and Economic Phenomena and Processes,* 2010, no. 6, pp. 235–237. (In Russian).

4. Diagnostika professional'nogo samoopredeleniya [Diagnosis of professional self-determination]. Compiled by Ya. S. Suntsova. Izhevsk, 2009, 112 p. (In Russian).
5. Obraztsov P. I., Komolov D. V., Pimonov R. V. Mezhdistsiplinarnyy podkhod kak osnova razrabotki modeley protsessa formirovaniya professional'nykh kompetentsiy obuchayushchikhsya [Interdisciplinary approach as the basis of developing the model of students' professional competence forming process]. *News of the Tula State University. Humanitarian sciences,* 2014, iss. 4, part 2, pp. 168–175. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnyy-podhod-kak-osnova-razrabotki-modeley-protsessa-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-obuchayuschihsya (accessed 17.06.2019). (In Russian).
6. Rusakova N. A., Korneyeva Ya. V., Lesnikova S. L., Shiker K. V. Analiz protsessa adaptatsii i professional'nogo samoopredeleniya studentov vuza c ispol'zovaniyem informatsionnoy sistemy [Analysis of the process of adaptation and professional self-determination of university students using the information system]. *Materials of the international scientific-practical conference "Fundamental informatics, information technology and management systems: realities and prospects. FIITM-2014".* Krasnoyarsk, 2014, pp. 212–216. (In Russian).
7. Slautina N. M., Lazareva M. V. Motivatsiya obuchayushchikhsya vuzov kul'tury k nepreryvnomu professional'nomu razvitiyu putem vvedeniya v uchebnyy protsess integriruyemykh distsiplin [Motivation of students of higher educational institutions of culture to continuous professional development by introducing integrative disciplines into the educational process]. *European Social Science Journal,* 2018, no. 2, pp. 189–197. (In Russian).
8. Slautina N. M. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya marketingovoy kompetentsii studentov vuza kul'tury [Pedagogical conditions of university students' marketing competence building]. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts,* 2017, no. 38 (1), pp. 188–193. (In Russian).
9. Sukharukova O. V., Gubanov V. S., Okhapkina L. P. Mezhdistsiplinarnyy podkhod v podgotovke molodykh spetsialistov [Interdisciplinary approach in the training of young specialists]. *Smolensky Medical Almanac,* 2017, no. 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnyy-podhod-v-podgotovke-molodyh-spetsialistov (accessed 17.06.2019). (In Russian).

ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

FROM THE HISTORY OF EDUCATION

УДК/UDC 377:621(571.17)

О. В. Бирюкова, А. Е. Пьянов

O. Biryukova, A. Pyanov

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ

HISTORY OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION FOR THE ENGINEERING INDUSTRY

Введение. Советский период стал временем становления и развития среднего профессионального образования. В Кузбассе появилось несколько образовательных учреждений, которые стали ведущими в подготовке специалистов для машиностроительной промышленности — одной из ключевых отраслей нашего региона.

Методология. Цель данной работы — изучение истории среднего профессионального образования в Кемеровской области в 1940–1980-е гг. Результаты исследования носят междисциплинарный характер, сочетая в себе исторический, социально-экономический и педагогический характер. Источниковую базу исследования составили неопубликованные документы (архивные документы Государственного архива Кемеровской области).

Результаты. Авторы выявили достижения и недостатки деятельности образовательных учреждений за 40 лет существования (40–80-е гг. XX в.).

Заключение. Авторы акцентируют внимание на том, что, несмотря на невысокое материально-техническое обеспечение учреждений среднего профессионального образования и нехватку штатных преподавателей, было подготовлено большое число специалистов для машиностроительной отрасли страны, которые способствовали ее укреплению и развитию.

Introduction. The Soviet period was the time of formation and development of secondary vocational education. In Kuzbass there were several educational institutions that have become leading in the training of specialists for the engineering industry — one of the key sectors of our region.

Methodology. The purpose of this work is to study the history of secondary vocational education in the Kemerovo region in the 1940s — 1980s. The Results of the study are interdisciplinary, combining historical, socio-economic and pedagogical character. The source base of the study was unpublished documents (archival documents of the state archive of the Kemerovo region).

Results. The authors identified the achievements and disadvantages of educational institutions for 40 years of existence (40–80 — ies of XX century).

Conclusion. The authors draw attention to the fact that, despite the low material and technical support of secondary vocational education institutions and the shortage of full-time teachers, a large

number of specialists were trained for the machine-building industry of the country, which contributed to its strengthening and development.

Ключевые слова: подготовка профессиональных кадров, материально-техническая база, учебный процесс, состав преподавателей.

Keywords: training of professional personnel, material and technical base, educational process, teaching staff.

Введение

Сегодня, как и семьдесят лет назад, перед системой среднего профессионального образования остро стоят задачи подготовки профессиональных кадров для экономики страны и Кузбасса. Для того чтобы избежать ошибок реформирования системы среднего профессионального образования в области, следует обратиться к советскому опыту. В данной статье рассматриваются создание, становление и развитие учебных заведений, занимающихся подготовкой квалифицированных рабочих для машиностроительной отрасли.

Методология

Традиционно работы, посвященные развитию системы образования, рассматривают общие проблемы и тенденции развития системы, в то же время региональному компоненту уделяется незначительное внимание. Между тем именно на примере отдельных образовательных учреждений можно проследить за процессами, общими или особенными для всей страны в целом. Цель данной работы — изучение истории среднего профессионального образования в Кемеровской области в 1940–1980-е гг.

На основе проблемно-хронологического и историко-сравнительного методов была выделена взаимосвязь материально-технического обеспечения средних профессиональных учебных заведений Кузбасса, готовящих специалистов для машиностроительной отрасли, и штатного состава преподавателей с количеством и качеством студентов данных учебных заведений.

Источниковую базу исследования составили неопубликованные документы Государственного архива Кемеровской области, которые позволили решить поставленные в исследовании задачи.

Результаты

Начавшаяся Великая Отечественная война принесла кардинальные изменения в экономику страны и жизнь советских людей. В стране начинается массовая эвакуация предприятий на восток, значительная часть мужского населения страны уходит солдатами на фронт. В этих условиях особое значение приобретает создание и эффективное функционирование новых образовательных учреждений на востоке СССР, готовивших специалистов для создаваемой в Сибири промышленной базы страны [1]. В частности, для машиностроительной и оборонной отраслей в Кузбассе было создано несколько образовательных учреждений, таких как Юргинский механический и Прокопьевский электромашиностроительный техникумы.

8 сентября 1942 г. приказом Народного комиссара СССР за №-325 был основан Юргинский механический техникум Министерства вооружения [2]. На базе эвакуированного в 1943 г. из Харькова электромеханического завода был открыт филиал Свердловского электромеханического техникума [3].

Материально-техническая база Юргинского механического техникума первоначально была на достаточно низком уровне. Образовательное учреждение занимало шесть помещений, из которых четыре — барачного типа и два двухэтажных каменных здания [4]. В зданиях находились кабинеты директора и заместителя директора по АХЧ, бухгалтерия, партбюро и комитет ВЛКСМ, кабинет преподавателей, физкультурный зал, библиотека, материальная кладовая, столовая, две мастерских, пять лабораторий, 11 учебных кабинетов и четыре общежития для учащихся, преподавателей и работников техникума [4, с. 2–3]. Не менее сложным оказалось обеспечение кадрами создаваемого образовательного учреждения. Из 23 преподавателей 11 работали по совместительству, являясь в то же время работниками промышленных предприятий города. Даже при таком большом числе совместителей нагрузка на одного преподавателя была запредельной — более 1 700 часов [5].

Прокопьевский электромашиностроительный техникум находился в еще более худших материально-бытовых условиях. Он располагался на территории завода и не имел отдельной площади,

что значительно затрудняло образовательный процесс [6].

В первые послевоенные годы в работе учебных заведений произошли коренные изменения. Материально-техническая база техникумов значительно улучшилась. Юргинский механический техникум в 1951 г. получил новое двухэтажное здание. Еще одно благоустроенное здание техникума было переоборудовано и передано учебному заведению в 1952 г. В нем располагались лаборатории и мастерские, а также кабинет проектирования, актовый зал и комната под общественные мероприятия [7]. Прокопьевскому электромашиностроительному техникуму также была выделена отдельная территория.

Однако даже такая площадь не позволяла выполнять подготовку профессиональных кадров в полном объеме. По-прежнему не хватало места для размещения лабораторий и мастерских. Например, в Прокопьевском электромашиностроительном техникуме не было актового и читального залов, столовой, учебные занятия приходилось проводить в две смены [8].

Кроме того, техникумам не хватало места для размещения студентов. В Юргинском механическом техникуме на одного учащегося приходилось около четырех метров жилой площади [2, с. 4]. Прокопьевский электромашиностроительный техникум вообще не имел общежития.

Тем не менее учебные заведения старались наладить приемлемые бытовые условия для своих учащихся. В частности, в Юргинском механическом техникуме в каждом общежитии была столовая и буфет, была оборудована кухня с установленным «Титаном», где не питающиеся в столовой учащиеся могли приготовить себе пищу. В одном из общежитий имелось помещение, приспособленное для стирки белья.

Также в техникуме были созданы условия для занятий физической культурой: имелись тир и спортивные площадки (волейбольная, баскетбольная, гимнастическая и теннисная) [9].

Еще одним активным направлением деятельности коллектива работников техникумов стало улучшение оснащенности кабинетов, лабораторий и мастерских. Здесь педагогическим работникам удалось добиться хороших результатов. Силами педагогов и учащихся были изготовлены плакаты, макеты и наглядные пособия, дооснащены некоторые мастерские, регулярно пополнялись необходимыми материалами лаборатории. Все это позволило улучшить качество преподавания. Мастерские учебных заведений пополнились заказами от других организаций.

Постепенно увеличился и штат преподавателей. Так, в Юргинском механическом техникуме к 1952 г. численный состав преподавателей вырос до 37 человек, что позволило снизить общую учебную нагрузку на каждого из них до 1500 часов. В то же время существенной проблемой оставалась нехватка профессиональных преподавателей. Это вынуждало руководство прибегать к услугам преподавателей-совместителей из числа инженеров, технологов заводов города Юрги. Общее число совместителей составило 18 человек, или 49% от общего числа преподавателей [7, с. 12]. Серьезной проблемой становится текучесть кадров среди совместителей. В Прокопьевском электромашиностроительном техникуме кадровая проблема стояла наиболее остро. Отсутствие в достаточном количестве необходимых для учащихся площадей не позволяла иметь штатных преподавателей по некоторым основным предметам.

Изменения общественно-политической жизни страны во второй половине 1950-х — начале 1960-х гг. коснулись и системы образования, в том числе подготовки профессиональных кадров для промышленности. Кроме двух существующих учебных заведений для отраслей машиностроения, был открыт еще один техникум — Беловский вечерний электромеханический техникум. Техникум готовил специалистов по четырем направлениям: «Обработка металлов резанием», «Производство радиоизоляционных материалов и радиодеталей», «Металлургия тяжелых цветных металлов», «Подземная разработка угольных месторождений» [10].

Перед системой профобразования остро стояла проблема увеличения площади существующих учебных заведений. В частности, в 1955 г. первым заместителем Министра оборонной промышленности была поставлена задача расширения учебной базы Юргинского механического техникума и принято решение о необходимости строительства нового здания техникума в 1957 г. [11]. В 1956 г. техникуму были высланы типовые проекты, финансовые расчеты, и была уже сделана привязка к местности, но в связи с перестройкой Управления промышленностью в 1957 г. строительство не началось [11].

По решению исполнительного комитета Юргинского городского Совета депутатов трудящихся от 13 апреля 1960 г. № 128 был отведен земельный участок размером 3,4 га и выдан на него земельный паспорт в квартале № 11. Кемеровский совнархоз распоряжением от 12 января

1960 г. № 41-р наметил строительство нового корпуса техникума в 1961/62 уч. г. [11]. В 1961 г. Кемеровский филиал ГПИ «Кузбассгорпроект» составил сметно-финансовый расчет и проект застройки Юргинского механического техникума. Однако данное распоряжение Совнархоза осталось невыполненным [11, с. 10]. Основной причиной по-прежнему оставалось отсутствие должного финансирования.

Тем не менее руководство Совнархоза старалось улучшить материальное обеспечение техникумов. В частности, в 1957/58 уч. г. в общежития для юношей и девушек Юргинского механического техникума были проведены водопровод с холодной и горячей водой, канализация, а также оборудованы туалеты [12]. Учащиеся получали необходимый инвентарь, снабжались учебной и методической литературой, имели возможность проходить практику на базе учебного заведения. В 1959/60 уч. г. было открыто заочное отделение [13].

Увеличились учебные площади также в Беловском электромеханическом техникуме. Учебное учреждение дополнительно открыло отделение в с. Бабанаково, на территории горно-механической школы треста «Беловуголь», которое к 1964 г. достигло 160 кв. м [14].

Все это позволило добиваться повышения успеваемости в средних профессиональных заведениях.

В начале 1960-х улучшается ситуация с объемом учебой нагрузки преподавателя на одну ставку. Эта нагрузка сокращается в среднем до 1070–1100 часов в год. С одной стороны, это освобождает время преподавателей для качественной подготовки к занятиям и внеурочной работы с учащимися, с другой — для руководства техникумов создает серьезные проблемы по поиску специалистов на вакантные ставки. Повсеместно, по всем учебным учреждениям, увеличивается число совместителей. Такое большое число совместителей среди педагогов учреждений рождало множество проблем.

Во-первых, возникали вопросы к качеству преподавания данных педагогов. Являясь хорошими специалистами-производственниками, они не были профессиональными педагогами и часто не могли передать имеющиеся практические знания ученикам техникума. Для повышения уровня их педагогической квалификации в 1960-е гг. начинает проводиться их педагогическое обучение, например методические совещания.

Во-вторых, совместители из-за полной занятости на основной работе на производстве достаточно часто срывали занятия, например из-за срочных командировок.

В-третьих, наблюдалась большая текучесть совместителей из числа работников предприятий, что делало процесс их профессиональной подготовки как преподавателей техникумов затруднительным и малоэффективным.

Однако обойтись без таких специалистов было невозможно, в городах существовала нехватка преподавателей по специальным дисциплинам. В этих условиях руководство было вынуждено адаптировать расписание занятий к рабочему времени совместителей и ставить занятия по специальным дисциплинам на вечернее время, как в Юргинском механическом или Прокопьевском электромашиностроительном техникумах. В результате ученики первой смены приходили на занятия по дисциплинам специализации вечером [15]. Беловский электромеханический техникум был вынужден рассредоточивать учащихся на всю неделю. Например, один курс занимается в понедельник, вторник, четверг и пятницу, а другой — во вторник, среду, пятницу и субботу [16]. Занятия в группах проводятся на первых трех курсах три раза в неделю до 23 часов.

Серьезные изменения в материально-технической базе техникумов произошли в годы IX пятилетки (1971–1975 гг.). Основными задачами пятилетки стали: повышение материального и культурного уровней советских людей, усовершенствование размещения производительных сил страны, управления и планирования на основе высоких темпов развития социалистического производства; повышение эффективности, научно-технический прогресс и рост производительности труда.

В рамках решения поставленных пятилеткой задач в 1973/74 уч. г. в дополнение к уже имеющимся средним специальным учебным заведениям машиностроительной отрасли был открыт Юргинский станкоинструментальный техникум [17]. В 1972/73 уч. г. Юргинский машиностроительный завод увеличил общую площадь Юргинского механического техникума за счет пристройки к учебному корпусу площадью 242 кв. м [18]. Это позволило расширить учебные аудитории и открыть некоторые лаборатории, которых ранее не было в техникуме. Беловский электромеханический техникум также получил дополнительное помещение для организации недостающих лабораторий и кабинетов [19].

Принятых государством мер по улучшению материально-бытовой базы учебных заведений тем не менее было недостаточно. Не хватало многих лабораторий и кабинетов по спецдисциплинам. Достаточно сложно было сформировать расписание. В некоторых учебных заведениях полностью отсутствовала или имела маленькую площадь библиотека. Как результат — был несколько снижен процент успеваемости по всем направлениям подготовки специалистов [20].

В 1970-е гг. постепенно удалось решить проблему педагогических кадров. Это позволило руководству сосредоточить свое внимание не только на количественных показателях кадрового состава, но и на качественных. Усиливается работа по повышению квалификации преподавательского состава. Преподаватели техникумов регулярно на курсах повышают квалификацию как в Москве, Ленинграде, так и в Новосибирске, Томске, Кемерове [18, с. 12].

Так как в этот период в техникумы региона пришло большое число молодых педагогов, то с целью быстрого становления преподавателей спецдисциплин, имеющих малый опыт преподавания, в учебных заведениях были организованы семинары молодых преподавателей [21].

Заключение

Таким образом, следует отметить ряд особенностей формирования материально-технической базы и кадрового потенциала техникумов отраслей машиностроения. Изначально, созданные в годы войны в срочном порядке Юргинский механический и Прокопьевский электромашиностроительный техникумы не были обеспечены полной материальной базой и кадрами для образовательного процесса. И только колоссальными усилиями педагогов и административного аппарата удалось организовать обучение так необходимых стране специалистов для оборонной и электротехнической промышленности. Окончание войны привело к позитивным сдвигам в развитии материально-технической базы и ситуации с кадрами в техникумах были введены новые аудитории: постепенно стала снижаться учебная нагрузка преподавателей, что позволило им больше времени и внимания уделять подготовке к занятиям. В то же время послевоенные десятилетия выявили в образовательных учреждениях две существенные проблемы. Во-первых, нехватка специализированных помещений ввиду того, что в годы войны техникумы создавались на базе уже существующих помещений, не предназначенных для образовательной деятельности. Во-вторых, ощущалась нехватка штатных преподавателей по специальным, производственным дисциплинам, что во многом объяснялось «кадровым голодом» в небольших по численности населения городах и диспропорциями в заработной плате на заводах и в техникумах.

В период «оттепели» среднему профессиональному образованию была оказана значительная поддержка со стороны государства. Дополнительно открылось новое учебное заведение в г. Белово. Кроме того, существующие техникумы улучшили свою материально-техническую базу. Несколько стабилизировался преподавательский состав. Уменьшилось число преподавателей-совместителей и увеличился штатный состав педагогов.

К началу 1980-х удалось решить вопросы кадрового обеспечения учебного процесса, но вопрос материально-технической базы, прежде всего учебных корпусов, продолжал оставаться острым и требовал своего решения.

Литература

1. История начального и среднего профессионального образования Кузбасса: металлургия и химическая промышленность / А. В. Блинов, А. Н. Ермолаев, А. А. Зеленин, В. А. Овчинников. Кемерово, 2018. 134 с. ; Зеленин А. А., Кочергин Д. Г., Овчинников В. А. Начальное и среднее профессиональное образование Кузбасса в 1991–1999 гг. // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 2 (30). С. 194–206.
2. ГКУ КО ГАКО. Ф. Р-859. Оп. 1. Д. 11. Л. 3.
3. Среднее профессиональное образование Кузбасса – 75 лет. Кемерово, 2018.
4. ГКУ КО ГАКО. Ф. Р-859. Оп. 1. Д. 7. Л. 2.
5. ГКУ КО ГАКО. Ф. Р-304.Оп. 1. Д. 234. Л. 18.
6. Среднее профессиональное образование Кузбасса – 75 лет. Кемерово, 2018.
7. ГКУ КО ГАКО. Ф. Р-859. Оп. 1. Д. 8. Л. 4.
8. ГКУ КО ГАКО. Ф. П-2320. Оп. 1. Д. 1. Л. 3.
9. ГКУ КО ГАКО. Ф. Р-859. Оп. 1. Д. 14. Л. 4.
10. ГКУ КО ГАКО. Ф. Р-500. Оп. 1. Д. 1. Л. 1.
11. ГКУ КО ГАКО. Ф. Р-859. Оп. 1. Д. 42. Л. 9.
12. ГКУ КО ГАКО.Ф. Р-859. Оп. 1. Д. 20. Л. 23.
13. ГКУ КО ГАКО. Ф. Р-859. Оп. 1. Д. 23. Л. 48.
14. ГКУ КО ГАКО. Ф. Р-500. Оп. 1, Д. 23. Л. 3.
15. ГКУ КО ГАКО. Ф. Р-859. Оп. 1. Д. 26. Л. 8.
16. ГКУ КО ГАКО. Ф. Р-500. Оп. 1. Д. 21. Л. 4.

17. ГКУ КО ГАКО. Ф. П-2013. Оп. 1. Д. 1. Л. 5.
18. ГКУ КО ГАКО. Ф. Р-859. Оп. 1. Д. 83. Л. 2.
19. ГКУ КО ГАКО. Ф. Р-500. Оп. 1. Д. 30. Л. 4.
20. ГКУ КО ГАКО. Ф. П-2320. Оп. 1. Д. 5. Л. 58.
21. ГКУ КО ГАКО. Ф. П-2013. Оп. 1. Д. 4. Л. 11.

References

1. Blinov A. V., Ermolaev A. N., Zelenin A. A., Ovchinnikov V. A. Istoriya nachal'nogo i srednego professional'nogo obrazovaniya Kuzbassa: metallurgiya i himicheskaya promyshlennost' [History of primary and secondary professional education of the Kuzbass metallurgy and chemical industry]. Kemerovo, 2018, 134 p. (In Russian) ; Zelenin A. A., Kochergin D. G., Ovchinnikov V. A. Nachal'noe i srednee professional'noe obrazovanie Kuzbassa v 1991–1999 gg. [Elementary and secondary vocational education in Kuzbass during the period 1991–1999]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2018, no. 2 (30), pp. 194–206. (In Russian)
2. GKU KO GAKO. F. R-859. Op. 1. D. 11. L. 3. (In Russian)
3. Srednee professional'noe obrazovanie Kuzbassa – 75 let [Secondary professional education Kuzbass – 75 years]. Kemerovo, 2018. (In Russian)
4. GKU KO GAKO. F. R-859. Op. 1. D. 7. L 2. (In Russian)
5. GKU KO GAKO. F. R-304.Op. 1. D. 234. L. 18. (In Russian)
6. Srednee professional'noe obrazovanie Kuzbassa – 75 let [Secondary professional education Kuzbass – 75 years]. Kemerovo, 2018. (In Russian)
7. GKU KO GAKO. F. R-859. Op. 1. D. 8. L. 4. (In Russian)
8. GKU KO GAKO. F. P-2320. Op. 1. D. 1. L. 3. (In Russian)
9. GKU KO GAKO. F. R-859. Op. 1. D. 14. L. 4. (In Russian)
10. GKU KO GAKO. F. R-500. Op. 1. D. 1. L. 1. (In Russian)
11. GKU KO GAKO. F. R-859. Op. 1. D. 42. L. 9. (In Russian)
12. GKU KO GAKO.F. R-859. Op. 1. D. 20. L. 23. (In Russian)
13. GKU KO GAKO. F. R-859. Op. 1. D. 23. L. 48. (In Russian)
14. GKU KO GAKO. F. R-500. Op. 1. D. 23. L. 3. (In Russian)
15. GKU KO GAKO. F. R-859. Op. 1. D. 26. L. 8. (In Russian)
16. GKU KO GAKO. F. R-500. Op. 1. D. 21. L. 4. (In Russian)
17. GKU KO GAKO. F. P-2013. Op. 1. D. 1. L. 5. (In Russian)
18. GKU KO GAKO. F. R-859. Op. 1. D. 83. L. 2. (In Russian)
19. GKU KO GAKO. F. R-500. Op. 1. D. 30. L. 4. (In Russian)
20. GKU KO GAKO. F. P-2320. Op. 1. D. 5. L. 58. (In Russian)
21. GKU KO GAKO, F. P-2013. Op. 1. D. 4. L. 11. (In Russian)

УДК/UDC 377(571.51)

Н. С. Романова

N. Romanova

УЧЕБНО-МАТЕРИАЛЬНАЯ БАЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ В ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.

THE EDUCATIONAL MATERIAL BASE OF PROFESSIONAL SCHOOLS OF THE YENISEI PROVINCE IN THE LATE XIX - EARLY XX CENTURIES

Введение. Конец XIX — начало XX в. — это период зарождения профессионального образования в Енисейской губернии. Появляются новые виды профессиональных школ: ремесленная, коммерческая, землемерная, педагогическая и другие.

Методология. Цель настоящей работы — выявить общий ход и специфику формирования профессиональной школы Енисейской губернии в конце XIX — начале XX в. Методы исследования — историко-ретроспективный, историко-реконструктивный, сравнительно-исторический, системно-структурный, анализ, обобщение. Источниковую базу составляют документы Государственного архива Красноярского края, историко-педагогическая литература, монографии, диссертации и статьи.

Результаты исследования заключаются в выявлении основных тенденций развития учебно-материальной базы профессиональных школ (зависимость развития учебно-материальной базы от географических и политических особенностей региона, неравномерный рост финансирования учебных заведений, снижение роли частных инициатив в улучшении материального состояния профессиональной школы и т. д.). Сделан акцент на вкладе государства и частных инициатив региона в развитие профессионального образования Енисейской губернии.

Заключение. Открытие профессиональных школ в Енисейской губернии, а также улучшение их учебно-материальной базы обусловлено экономическим развитием региона (выделение средств на развитие экономически важных отраслей), ролью местных обществ и отдельных лиц в обеспечении региона профессиональными кадрами.

Introduction. Late XIX — early XX centuries is the period of origin of professional education in the Yenisei province. New types of vocational schools are emerging: technical, vocational, commercial, land surveying, pedagogical and others.

Methodology. The purpose of this work is to identify the general course and specifics of the formation of a professional school in the Yenisei province in the late XIX — XX centuries. Research methods — historical-retrospective, historical-reconstructive, comparative-historical, system-structural, analysis, generalization. The source base is constituted by documents of the State Archive of the Krasnoyarsk Territory, historical and pedagogical literature, monographs, dissertations, and articles.

Results. The main trends in the development of the educational and material base of vocational schools have been identified (the dependence of the development of the educational and material base on the geographic and political characteristics of the region, the uneven growth of funding for educational institutions, the decrease in the role of private initiatives in improving the material condition of a vocational school, etc.). Emphasis is placed on the contribution of the state and private initiatives of the region to the development of vocational education in the Yenisei province.

Conclusions. The opening of professional schools in the Yenisei province, as well as the improvement of their educational and material base is due to the economic development of the region (allocation of funds for the development of economically important industries), the participation of local societies and individuals to meet the needs of the population in professional personnel.

Ключевые слова: профессиональное образование, Енисейская губерния, развитие образования, проблемы финансирования образования, помещения под образовательные учреждения, учебно-материальная база.

Keywords: professional education, Yenisei Province, the development of education, the problem of financing education, buildings for the educational institutions, educational material base.

Введение

В начале XX в. в России в связи с развитием капиталистических отношений массово открываются профессиональные учебные заведения разных специализаций. Но распределены они были крайне неравномерно. Например, из 3036 учебных заведений среднего и низшего уровня в Санкт-Петербургской губернии находилось 216 (7,1 %), тогда как на всю Восточную Сибирь приходилось всего 53 (1,7 %). В Енисейской губернии в 1910 г. было всего 19 (0,6 %) профессиональных учебных заведений (1 — среднее, 18 — низших) [4, с. 93].

В это время в губернии экономика и промышленность развивалась в прямой зависимости от естественно-географического и демографического факторов. Большинство населения занималось земледелием (72,6 %), фабрично-заводская промышленность была развита очень слабо: преобладала обработка продуктов сельского хозяйства, а большинство заводов и фабрик представляли собой заведения кустарного типа [7, с. 302]. Северные районы губернии оставались практически не освоенными, несмотря на найденные еще в 1860-е залежи цветных металлов и графита. Но с проведением Транссибирской магистрали экономическое развитие губернии получило новый импульс. Открывается медная промышленность в Минусинске. В то же время государством проводится переселенческая политика, дающая стремительный рост населению губернии. В таких условиях более чем необходимым стало открытие различных специализированных учебных заведений для обучения большого числа свободных рук рабочим профессиям.

Так, в конце XIX — начале XX в. в регионе появляются новые виды профессионального образования: ремесленное, сельскохозяйственное, коммерческое, землемерное, педагогическое, медицинское. Появление и развитие их вызвано и обусловлено новыми условиями жизни, потребностями новой экономической и культурно-общественной жизни края [1, с. 569].

В числе первых в Енисейской губернии открываются педагогические учебные заведения. Так, в 1873 г. в Красноярске открывается учительская семинария. Затем, начиная с 1913 и по 1919 г. включительно, были открыты семинарии в Минусинске, Енисейске, Канске,

Ачинске, селе Рыбинском, а в 1916 г. в Красноярске открываются двери учительского института.

В 1874 г. начинает прием Красноярское низшее ремесленное училище имени Т.И. Щеголевой. На рубеже XIX–XX вв. оно было единственным ремесленным учебным заведением в Енисейской губернии и появилось благодаря усилиям инициативных промышленников Красноярска. Женская акушерско-фельдшерская школа открылась в 1893 г. стараниями местного Общества врачей, а первое в Красноярске технического железнодорожное училище — 2 октября 1894 г. В октябре 1895 г. училище переименовано в Первое сибирское техническое железнодорожное училище, позднее император Николай II присвоил училищу свое собственное имя. Позже стали появляться и другие профессиональные учебные заведения — Красноярское землемерное училище (1909 г.) в составе одного класса, в 1911 г.— сельскохозяйственная школа в селе Рыбинское Канского уезда Енисейской губернии. В 1913 г. в Красноярске по инициативе местного купеческого общества — торговая школа [1, с. 570].

Методология

Обзор и анализ историко-педагогической литературы по проблеме исследования свидетельствует о том, что количество работ разного уровня по вопросам профессионального образования Енисейской губернии означенного периода незначительно. Возникает проблема — в чем заключается специфика развития учебно-материальной базы в профессиональных школах Енисейской губернии конца XIX — начала XX в.?

Цель исследования — заполнить пробел в комплексном изучении региональной истории профессионального образования, охарактеризовать специфику развития учебно-материальной базы в профессиональных школах региона.

Объект исследования — профессиональные учебные заведения в Енисейской губернии конца XIX — начала XX в.

Предмет исследования — учебно-материальная база как фактор развития профессиональных школ в Енисейской губернии конца XIX — начала XX в.

Для решения поставленных задач исследования были использованы: историко-ретроспективный, историко-реконструктивный, историко-типологический, сравнительно-исторический, системно-структурный, хронологический, историко-генетический методы, анализ и обобщение.

Вопросом развития профессионального образования в Енисейской губернии занимались такие исследователи, как А.И. Шилов, В.И. Федорова, С.Н. Ценюга, Г.Ф. Быконя, Е.В. Ким. В статье сделан акцент на вкладе государства и частных инициатив региона в развитие профессионального образования в Енисейской губернии.

Результаты

Первое время профессиональные учебные заведения часто не имели собственного, предназначенного для комфортного размещения классов, отдельного здания. Учащиеся вынуждены были ютиться в узких, не предназначенных для учебного процесса, комнатах. Но с течением времени учебные заведения, как правило, приобретали в пользование более комфортные помещения.

Так, Красноярская учительская семинария до мая 1903 г. располагалась в наемном, весьма неудобном и недостаточно вместительном помещении. Но в год своего тридцатилетия семинария получила обширное каменное здание, на двух этажах которого помещались все классные комнаты, физический и естественно-исторический кабинеты, кабинет учебных пособий, библиотека, состоящая из двух отделов — фундаментального и ученического, учительская комната, небольшой рекреационный и удовлетворительный по размерам гимнастический зал. Также в корпусе располагалось запасное помещение для будущего общежития и домовая церковь с иконостасом. Кроме того, директор и почти все преподаватели получили в обеспечение квартиры, которые помещались в отдельном двухэтажном флигеле [18, Оп. 1. Д. 7. Л. 5].

Стоит отметить, что в целом для учительских семинарий, открытых до Гражданской войны (в Красноярске, Иркутске, Чите), характерен переезд в начале XX в. в новые просторные помещения.

Семинарии же, открытые в 1910-е гг. (в Минусинске, Енисейске, Канске, Ачинске и селе Рыбинском), существовали в неудобных и не предназначенных для учебного процесса помещениях. Это было вызвано нехваткой средств и невозможностью строительства собственных зданий.

Красноярский учительский институт не имел собственного здания и занимал частное помещение — каменный одноэтажный дом. Это помещение было совершенно не приспособлено для нужд учебного заведения. Состояло оно из большого и светлого, но холодного зала, полутем-

ной комнаты при нем, пригодной лишь для хранения неиспользованного имущества института; из четырех комнат ниже средней величины, трех маленьких, двух полутемных и двух темных передних; очень тесных и холодных сеней. Почти все комнаты были изолированы; не было помещения для кабинетов врача и канцелярии, двор при здании был слишком мал, в целом здание несколько не отвечало своему предназначению, так что с трудом можно было мириться с ним только в тяжкое время, вызванное войной (отопление печное, но имелись водопровод, электричество и телефон). Пансиона, интерната, общежития или ученических квартир при Красноярском учительском институте не было. Все воспитанники института жили дома, у родственников или на частных квартирах. До конца своего существования институт так и не получил собственного здания.

Землемерное училище первое время располагалось в квартире в доме Семенова и Романова, освободившейся после съехавшего отделения Русско-Китайского банка. Недостающие помещения находились в других смежных домах. Но уже в 1910 г. училище переехало в каменный двухэтажный дом в усадьбе, принадлежавшей Ф.Г. Цукерман. Этот дом был частью большой и красивой усадьбы, на территории которой располагались, согласно списку домовладельцев за 1913 г.: каменный двухэтажный дом, крытый железом, деревянный двухэтажный дом, два деревянных флигеля, амбар, каменные двухэтажные службы. В наемном доме, кроме учебных классов, имелись учебно-вспомогательные помещения, такие как склад учебных пособий, физический кабинет, геодезический кабинет, культурно-технический кабинет, почвенно-химическая лаборатория, сельскохозяйственный кабинет, библиотека [19, Оп. 1. Д. 85. Л. 2–4].

Для ремесленного училища купчихой 1-й гильдии и почетной потомственной гражданкой города Т.И. Щеголевой было приобретено каменное трехэтажное здание вместе с огороженным участком усадьбы. В июле 1890 г. помещение было передано в распоряжение Красноярской городской управы. На территории усадьбы, кроме основного здания, находились два двухэтажных каменных флигеля, кузница и другие надворные каменные постройки [7, с. 206–207]. В стенах школы существовал небольшой пансион. Отдельных комнат, кроме общежития для учащихся, не было. Подавляющее большинство учащихся были приходящими — жили у родителей или занимающих их место [12, с. 302].

Первоначально, до постройки собственного здания, железнодорожное училище размещалось в старом здании мужской гимназии по Гимназическому переулку. Выделенные помещения мало отвечали своему назначению из-за тесноты, что особенно проявилось с открытием третьего класса. Поэтому уже в мае 1896 г. вблизи железнодорожного вокзала было заложено специальное двухэтажное здание [2, с. 78–79]. Здание представляло собой двухэтажный кирпичный дом площадью 255 кв. саженей, а также пристройку в один этаж для кузницы площадью 19,6 кв. саженей. На втором этаже помещались три учебных класса, зал для собраний, чертежная, комната для преподавателей и для учебных пособий, кабинет начальника училища, библиотека, музей ученических работ, а также кладовая для хозяйственных принадлежностей. На первом этаже располагались столярная и слесарная мастерские, шинельная (гардероб), канцелярия, две кладовки для мастерских, квартира начальника училища и комнаты для двух семейных сторожей. Со временем контингент учащихся увеличивался, и учебное здание расширили за счет пристройки с целью увеличения площади учебных мастерских [2, с. 80].

Сельскохозяйственная школа в селе Рыбинском была открыта на участке земли площадью в 104 десятины, предоставленном Рыбинским сельскохозяйственным обществом в безвозмездное пользование школы на все время ее существования. Из этой площади 4 десятины были отведены под усадьбу и еще 100 — для ведения хозяйства школы, практических занятий по полеводству, животноводству, огородничеству и пчеловодству, опытнической работы [13, с. 16].

Красноярская городская торговая школа изначально снимала тесное помещение в здании духовного ведомства. Оно состояло из трех классных комнат, учительской и темного коридора, не способного заменить учащимся помещение для рекреации. Чуть позже школа переехала в дом Мамонова, который также из-за неудачной для учебного заведения планировки не мог удовлетворить потребности учащихся в отдыхе. Для этого использовались отдельные классные комнаты, которых и так было недостаточно для заведения, имевшего в следующем учебном году 4 класса со 156 учащимися. Начавшаяся война вынудила уступить и это помещение на нужды военного ведомства, и учебное заведение переехало в здание городского театра. Поместившись в фойе, школа не смогла разместить там все классы, учительскую, библиотеку и прочее, поэтому один класс пришлось перевести в здание купеческого общества. В этом временном помещении, несмо-

тря на все неудобства, такие как холод, грязь, длинные и темные коридоры, неудовлетворительные акустические условия больших комнат,— пришлось провести длительное время. Этот перевод и приспособление нового помещения потребовали от попечительского совета множества хлопот и усилий на устранение различных дефектов. Приходилось работать не столько над тем, чтобы улучшить школьную жизнь, сколько над тем, чтобы сохранить школу в возможно удовлетворительном виде [9, с. 220–222].

Таким образом, обеспеченность профессиональных школ удобными помещениями была минимальной.

Проблемы с удобными помещениями для работы профессиональных школ во многом были связаны с особенностями финансирования учебных заведений. Так, большинство профессиональных школ первое время своего существования не обладали достаточными материальными средствами и вынуждены были экономить. Более того, ежегодное финансирование таких учебных заведений не было постоянным.

Красноярская учительская семинария содержалась в основном на средства, поступавшие из казны из земских сборов, а также на специальные средства, как то: сбор платы за содержание частных воспитанников в пансионах, где таковые были; взносы городских обществ; пожертвования; остатки капиталов за предыдущий год и другие поступления [11, с. 87].

Также необходимо отметить, что суммы, отпускаемые на содержание учительских семинарий в Восточной Сибири, были значительно выше, чем в Западной Сибири и целом по России. Так, в 1877 г. средняя стоимость содержания одной учительской семинарии по России составляла 16 532 руб., а обучение одного воспитанника — 231 руб., то в Восточной Сибири — 28 477 и 548 руб. соответственно [12, с. 11]. Бюджет Красноярской учительской семинарии постоянно рос. Если в 1877 г. он составлял 15 492 руб., то к 1908 г. он вырос более чем в два раза — до 37 209 руб.

Красноярский учительский институт существовал на средства казны и небольших отчислений от других ведомств. С учеников взималась плата за обучение, но эта сумма была значительно меньше стоимости обучения одного ученика. Так, в 1916 г. плата за учение составляла 110 руб., тогда как стоимость обучения была 533 руб. 14 коп. Также учащимся ежемесячно выплачивалась стипендия — 16 руб. 66 коп. [17, Оп. 1.Д.43. Л. 13–14].

Низшее ремесленное училище Т.И. Щеголевой содержалось главным образом за счет трех источников:

а) на проценты от пожертвований капиталов, заключавшихся в свидетельствах четырехпроцентной государственной ренты на сумму 97 500 руб. и 4,5-процентных закладных листах Петроградско-Тульского поземельного банка на сумму 6 тыс. руб., всего на сумму 97 500 руб.;

б) ежегодного пособия от города в размере 8 тыс. руб.;

в) за счет платы частных пансионеров и полупансионеров (по 150 руб. с первых и по 104 руб. со вторых), вносимой ими самими или благотворителями, и за счет платы за учение с приходящих учеников (по 12 руб. в год) [7, с. 306].

Так, в 1909/10 уч.г. доход училища составлял 3 930 руб. с процентов от неприкосновенного капитала, пожертвованного Т.И. Щеголевой, 1 196 руб.— от оплаты с учеников (300 руб. от 25 вольноприходящих — по 12 руб. в год и 896 руб.— от оплаты с 8 пансионеров — по 112 руб. с каждого), 200 руб. с доходов от мастерских, 9 128 руб.— поступления от города, 451 руб.– с прочих доходов. Итого: 14 906 руб. Смета же на расход на следующий учебный год была составлена в размере 14 906 руб. 67 коп. [10, с. 26–28]. Так, в 1911/12 уч.г. на оплату персоналу было выделено 22 % от всей суммы, на постройку здания кузницы — 22 %, на содержание мастерских — 21 %, на питание учеников и персонала –13 %, на отопление и ремонт здания — 11 %, на одежду и обувь для учащихся — 7 % и на покупку библиотечных изданий и канцелярии — 4 %.

В 1913 г. весь расход на содержание училища составил 15 557 руб., в 1914 г.— 14 200 руб. 36 коп., в 1915 г.— 14 143 руб. 76 коп. Из последней суммы на счет процентов с пожертвований капиталов приходилось 29 %, на счет городских сумм — 48 %, на счет доходов от продажи изделий мастерских — 14 % и на счет прочих источников — 9 % [20, Оп. 1. Д. 116. Л. 162].

Красноярская акушерско-фельдшерская школа до 1903 г. содержалась только на средства членов Общества врачей и добровольные пожертвования, а с 1903 г. школа получала 6 500 руб. в год от казны земского сбора [4, с. 175].

Большая часть дохода железнодорожного училища состояла из платы за учение. Остальные средства поступали из казны.

Денежные средства Рыбинской сельскохозяйственной школы состояли:

а) из ежегодного пособия в 4420 руб., отпускаемых Главным управлением землеустройства и земледелия, и 3 670 руб., отпускаемых ежегодно местными земскими сборами Енисейской губернии с тем, чтобы остатки, которые могли оставаться от этой последней суммы, а также доходы от хозяйства школы обращались в специальные средства учебного заведения;

б) из взносов и пожертвований, которые могли быть сделаны частными лицами и обществами на нужды школы;

в) из доходов от ведения хозяйства на школьном хуторе [12, с. 321].

Торговая школа в начале своего становления не обладала большими средствами. Но, стоит отметить, городской думой и Красноярским купеческим обществом были сделаны определенные ассигнования на ее содержание. Министерство разрешило в пользу школы сбор в размере 15% с торговых документов 1-го и 2-го разрядов и со свидетельств на пароходные предприятия не ниже 50 руб. Городская дума возбудила ходатайство перед Министерством торговли и промышленности в пособии на содержание школы, но все эти ассигнования за исключением 3 тыс. руб. от города и купеческого общества не были четко определены, ни в смысле самого получения, ни в размере предполагаемых поступлений. В связи с этим Красноярская городская торговая школа первое время содержалась в большой экономии.

Только к концу 1913/14 уч.г. бюджет школы до некоторой степени определился: школа получила пособие от Министерства торговли и промышленности на 1914 г. в размере 5 000 руб.. Стал ясным размер суммы от оплаты за учение и сбора в пользу школы с торговых документов, тем самым попечительский совет получил возможность составить смету на 1 914 финансовый год с доходом в 16 450 руб. и расходом также в 16 450 руб. [5, с. 16].

Таким образом, финансирование профессиональных школ Енисейской губернии в конце XIX — начале XX в. нельзя назвать стабильным. Поступления от городской казны, как правило, были систематическими. Определенную помощь учебным заведениям оказывали частные пожертвования, платное образование и доходы от пришкольного хозяйства.

Немаловажное значение в работе учебных заведений профессионального образования имело наличие и оснащение библиотек, вспомогательных кабинетов. Профессиональные школы тратили на них немалые средства.

Постоянное увеличение финансирования учительских семинарий приводило к небольшому, но постоянному росту учебно-материальной базы этих учебных заведений, в том числе библиотеки. Но, как правило, пополнение происходило неравномерно, что приводило к вполне удовлетворительному состоянию одних учебно-вспомогательных заведений, или даже к излишкам, и к недостатку, недоукомплектованности других.

Так, к 1890 г. книжный фонд Красноярской учительской семинарии составлял 8 522 томов различных пособий и книг. К 1917 г. в учебном заведении оснащение физического кабинета состояло из 542 разных инструментов и приборов, в естественно-историческом кабинете имелось 458 разных принадлежностей. В кабинете учебных пособий было 1 026 наименований, из них лексиконов — 6, атласов, глобусов, географических и исторических карт — 209, прописей — 65, моделей и пособий для рисования и черчения 762, музыкальных инструментов и других пособий — 407 [18, Д. 261. Л. 9].

В Красноярском учительском институте к 1917 г. фонд фундаментальной библиотеки составлял 908 экземпляров, а ученической — 1 472 экземпляра, всего 2 380 книг. Также к 1 января 1918 г. в институте имелось 17 географических и исторических карт, «волшебный фонарь», фисгармония, 6 скрипок, барометр, скелет человека, готовальни для черчения, карандаши, бумага, гипсовые фигуры для рисования [17, Оп. 1 Д. 326, Л. 1].

В землемерном училище в 1913/14 уч.г. на складе библиотеки находилось 3 210 учебников и 1501 экземпляр учебных пособий. В физическом кабинете было 265 предметов (приборов и инструментов). В геодезическом кабинете было 628 предметов; в культурно-техническом — 197 инструментов, 10 таблиц, 3 коллекции; в почвенно-технической лаборатории — полное оборудование лаборатории на 18 мест, имелся и газовый аппарат «Гербст» для питания горелок. Сельскохозяйственный кабинет содержал 276 инструментов и приборов, 91 таблицу, 12 моделей и 11 коллекций [19, Оп. 1. Д. 44. Л. 11–12].

При ремесленном училище имени Т.И. Щеголевой имелись библиотеки (учительская и ученическая) и кабинеты: физический и естественно-исторический с коллекциями пособий. Библиотека Красноярского ремесленного училища им. Т.И. Щеголевой в 1899/1900 уч.г. состо-

яла из 1 477 учебников, учебных пособий и прочего на общую сумму 920 руб. 19 коп. Также в этом учебном году было приобретено атласов, глобусов и карт в количестве 22 штук на 44 рубля 33 коп., 128 картин — на сумму 65 руб. 8 коп., прописей на общую сумму 1 руб. 78 коп. [20, Оп. 1. Д. 2. Л. 6–8]. В 1911/12 уч. гг. на пополнение библиотечного фонда было потрачено 585 руб., что составило 4% от общих расходов училища.

Постепенно улучшалось оборудование мастерских. Руководство училища делало заказы на наглядные пособия, станки, инструменты в другие регионы России и даже в другие страны. Например, машиностроительный завод в Германии специально для ремесленного училища изготовил циркулярную пилу.

Немало внимания уделялось приобретению учебников и учебного инвентаря и в железнодорожном училище. Так, в 1896/97 уч. г. было закуплено 97 книг на сумму 265 руб. 39 коп., учебных пособий — на 29 руб. 19 коп., чертежных инструментов — на 27 руб. 45 коп., а также различного оборудования для столярной и столярной мастерских — на 1073 руб. 60 коп. В 1904/05 уч. г. сумма на пополнение библиотеки и оснащение мастерских была равна 1222 руб. 96 коп., что составляло 8% от всех расходов училища.

В Красноярской торговой школе уделяли пристальное внимание оснащению кабинетов учебными пособиями, а библиотеки — книгами. Для этих целей попечительский совет выделил значительные средства, причем сделано это было заблаговременно и по низким ценам. Таким образом, стоимость учебных пособий возросла за три года с 52 руб. 47 коп. до 1586 руб. 33 коп., или в 30,2 раза, а сумма стоимости книг в библиотеках увеличилась с 24 руб. 27 коп. до 422 руб. 17 коп., или в 17,4 раза [15]. На приобретение учебных пособий в 1914/15 уч. г. было потрачено 1 466 руб., что составило 9% от общих расходов учебного заведения за год.

Таким образом, оснащенность кабинетов и лабораторий была одной из приоритетных задач для профессиональных учебных заведений Енисейской губернии. Руководство школ понимало важность книг и наглядных пособий для обучения профессии, и, несмотря на нестабильное финансирование, для этих нужд отводились значительные суммы.

Заключение

В конце XIX — начале XX в. учебно-материальная база профессиональных школ развивалась неравномерно. Можно выделить следующие тенденции этого процесса: постоянный, но неравномерный рост финансирования учебных заведений со стороны государства, постепенное снижение доли финансирования со стороны частных лиц и обществ и повышение выплат со стороны государственных ведомств, участие общественных инициатив в открытии профессиональных училищ, функционирование школ в арендованных помещениях с последующим переездом в собственное здание, большее, чем по стране в целом, финансирование педагогического образования со стороны государства, неравномерные вложения профессиональных школ в пополнение библиотек, оборудования мастерских, приобретение одежды и обуви для учащихся.

В целом же профессиональное образование в Енисейской губернии означенного периода развивалось с существенным отставанием от других регионов России, что было вызвано экономическими, политическими и демографическими особенностями региона: строительством железной дороги, переселенческой политикой государства и связанным с ней ростом населения. Многие профессиональные школы открываются по распоряжению государства, но те, которые отвечают нуждам местного населения в квалифицированных работниках кустарной промышленности, во врачах и специалистах коммерции, открываются лишь благодаря стараниям местных инициативных групп населения: обществ или отдельных лиц. Также эти группы принимают и участие в жизнедеятельности учебных заведений: в форме пожертвований или же полного содержания школы (фельдшерско-акушерская школа до 1903 г.).

Литература

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX вв. М., 1990. 648 с.
2. Гостяева Л. Н., Мороз Ж. М. Железнодорожное образование в Енисейской губернии // Енисейская губерния – Красноярский край: 190 лет истории. Красноярск, 2012. С. 78–82.
3. Долидович О. М. Красноярская женская фельдшерская школа (к истории создания и деятельности) // Красноярский край – 70 лет исторического пути : материалы V краеведческих чтений. Красноярск, 2005. С. 174–178.
4. Ким Е. В. Система образования в Енисейской губернии конца XIX – начала XX в. : дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2001. 198 с.

5. Красноярская городская торговая школа за три года ее существования (с сентября 1913 г. по август 1916 г.). Красноярск, 1916.120 с.
6. Отчет о состоянии первого сибирского технического железнодорожного училища имени императора Николая II за 1897/98 учебный год: третий год по открытии. Красноярск, 1898. 24 с.
7. Панчуков А. П. История начальной и средней школы Восточной Сибири. Улан-Удэ, 1959. 512 с.
8. Подковырин Г. В. Первое в Енисейской губернии ремесленное училище имени Татьяны Ивановны Щеголевой (1874–1920 гг.). Красноярск, 2010. 48 с.
9. Протасова Д. Н., Романова Н. С. Сеть профессиональных школ г. Красноярска конца XIX – начала XX вв. и их учебно-материальная база // Актуальные проблемы образования: история и современность. Красноярск, 2016. Вып. 6. С. 218–234.
10. Смета доходов и расходов города Красноярска на 1910 год. Красноярск, 2014. 86 с.
11. Шилов А. И. Педагогическое образование в Восточной Сибири конца XIX – начала XX вв. Красноярск, 2004. 192 с.
12. Шилов А. И. Профессиональное образование Восточной Сибири в конце XIX– начале XX вв. Красноярск, 2014. 539 с.
13. Устав Рыбинской (Енисейской губернии) низшей сельскохозяйственной школы 2-го разряда. Красноярск, 1910. 19 с.
14. Юрцовский Н. С. Очерки по истории просвещения в Сибири. 1703-1917. Новониколаевск, 1923. 246 с.
15. Ядринцев Н. М. История просвещения в Сибири и университетский вопрос // Сибирский сборник. СПб., 1886. Кн. 3. С. 128–158.

Архивные материалы

16. ГАКК. Ф. 3. Дирекция народных училищ МНП Енисейской Губернии. Оп. 1. Д. 211–212, 326.
17. ГАКК. Ф. 365. Красноярский учительский институт. Оп. 1. Д. 43, 326.
18. ГАКК. Ф. 349. Красноярская учительская семинария. Оп. 1. Д. 7, 55, 261–263, 800, 802, 858.
19. ГАКК. Ф. 433. Красноярское землемерное училище Министерства Юстиции. Оп. 1. Д. 4, 8, 35, 44, 79, 85, 156, 163, 211.
20. ГАКК. Ф. 435. Красноярское 2-х классное ремесленное училище Щеголевой. Оп. 1. Д. 1–4.

References

1. Antologiya pedagogicheskoj mysli Rossii vtoroj poloviny XIX – nachala XX vv [Anthology of pedagogical thought of Russia in the second half of the XIX – early XX centuries]. Moscow, 1990, 648 p. (In Russian).
2. Gostyaeva L. N., Moroz J. M. Zheleznodorozhnoe obrazovanie v Enisejskoj gubernii [Railway education in the Yenisei province]. Yenisei Province – Krasnoyarsk Territory: 190 years of history. Krasnoyarsk, 2012, pp. 78–82. (In Russian).
3. Dolidovich O. M. Krasnoyarskaya zhenskaya fel'dsherskaya shkola (k istorii sozdaniya i deyatel'nosti) [Krasnoyarsk female medical assistant school (to the history of creation and activity)]. Materials of the V local history readings "Krasnoyarsk Territory – 70 years of historical journey". Krasnoyarsk, 2005, pp. 174–178. (In Russian).
4. Kim E. V. Sistema obrazovaniya v Enisejskoj gubernii konca XIX – nachala XX v. [The education system in the Yenisei province of the late XIX – early XX century]. Ph. D. thesis. Krasnoyarsk, 2001, 198 p. (In Russian)
5. Krasnoyarskaya gorodskaya torgovaya shkola za tri goda ee sushchestvovaniya (s sentyabrya 1913 g. po avgust 1916 g.) [Krasnoyarsk city commercial school for the three years of its existence (from September 1913 to August 1916)]. Krasnoyarsk, 1916, 120 p. (In Russian).
6. Otchet o sostoyanii pervogo sibirskogo tekhnicheskogo zheleznodorozhnogo uchilishcha imeni imperatora Nikolaya II za 1897/98 uchebnyj god: tretij god po otkrytii [Report on the state of the first Siberian Technical Railway School named after Emperor Nicholas II for the 1897/98 academic year: the third year after the opening]. Krasnoyarsk, 1898, 24 p. (In Russian).
7. Panchukov A. P. Istoriya nachal'noj i srednej shkoly Vostochnoj Sibiri [The history of primary and secondary schools in Eastern Siberia]. Ulan-Ude, 1959, 512 p. (In Russian).
8. Podkovyrin G. V. Pervoe v Enisejskoj gubernii remeslennoe uchilishche imeni Tat'yany Ivanovny Shchegolevoj (1874–1920 gg.) [The first in the Yenisei province craft school named after Tatiana Ivanovna Shchegoleva (1874-1920)]. Krasnoyarsk, 2010, 48 p. (In Russian).
9. Protasova D. N., Romanova N. S. Set' professional'nyh shkol g. Krasnoyarska konca XIX – nachala XX vv. i ih uchebno-material'naya baza [The system of professional schools in Krasnoyarsk at the end of the XIX – beginning of the XX centuries and their educational and material base]. Actual problems of education: history and modernity. Krasnoyarsk, 2016, vol. 6, pp. 218–234. (In Russian).
10. Smeta dohodov i raskhodov goroda Krasnoyarska na 1910 god [Estimates of income and expenses of the city of Krasnoyarsk for 1910]. Krasnoyarsk, 2014, 86 p. (In Russian).
11. Shilov A. I. Pedagogicheskoe obrazovanie v Vostochnoj Sibiri konca XIX – nachala XX vv [Pedagogical education in Eastern Siberia of the late XIX – early XX centuries]. Krasnoyarsk, 2004,192 p. (In Russian).
12. Shilov A. I. Professional'noe obrazovanie Vostochnoj Sibiri v konce XIX– nachale XX vv. [Vocational education in Eastern Siberia in the late XIX – early XX centuries]. Krasnoyarsk, 2014, 539 p. (In Russian).
13. Ustav Rybinskoj (Enisejskoj gubernii) nizshej sel'skohozyajstvennoj shkoly 2-go razryada [Charter of the Rybinsk (Yenisei province) lower agricultural school of the 2nd category]. Krasnoyarsk, 1910, 19 p. (In Russian).
14. Yurtsovsky N. S. Ocherki po istorii prosveshcheniya v Sibiri. 1703-1917 [Essays on the history of education in Siberia. 1703-1917]. Novonikolayevsk, 1923, 246 p. (In Russian).
15. Yadrintsev N. M. Istoriya prosveshcheniya v Sibiri i universitetskij vopros [The history of education in Siberia and the university issue]. Siberian collection. St. Petersburg, 1886, book 3, pp. 128–158. (In Russian).

Archival materials

16. GAKK. F. 3. Direkciya narodnyh uchilishch MNP Enisejskoj Gubernii. Op. 1. D. 211–212, 326. (In Russian).
17. GAKK. F. 365. Krasnoyarskij uchitel'skij institut. Op. 1. D. 43, 326. (In Russian).
18. GAKK. F. 349. Krasnoyarskaya uchitel'skaya seminariya. Op. 1. D. 7, 55, 261–263, 800, 802, 858. (In Russian).
19. GAKK. F. 433. Krasnoyarskoe zemlemernoe uchilishche Ministerstva Yusticii. Op. 1. D .4, 8, 35, 44, 79, 85, 156, 163, 211. (In Russian).
20. GAKK. F. 435. Krasnoyarskoe 2-h klassnoe remeslennoe uchilishche Shchegolevoj. Op. 1. D. 1–4. (In Russian).

Памяти Светланы Николаевны Чистяковой

2 апреля 1939 г. — 10 августа 2019 г.

10 августа 2019 года на 81 году жизни ушла от нас Светлана Николаевна Чистякова, выдающийся российский ученый, академик РАО, профессор, доктор педагогических наук.

В Кузбассе последняя встреча со Светланой Николаевной Чистяковой состоялась в апреле этого года, в рамках конференции, посвященной 80-летию высшего педагогического образования Кемеровской области, Кузбасской научной школе профессиональной ориентации Николая Николаевича Чистякова и 80-летию со дня рождения Светланы Николаевны.

Светлана Николаевна была удивительно светлым человеком, большим другом Кузбасского регионального института развития профессионального образования, настоящим патриотом Кузбасса. Ежегодно она участвовала во многих научных событиях и мероприятиях, проходивших на родной земле. В любое время оказывала необходимую помощь для развития региональной системы образования. На протяжении многих лет входила в состав редакционного совета нашего журнала.

Светлана Николаевна Чистякова стала основателем научной школы «Педагогическое сопровождение профессионального и социального самоопределения школьников и учащейся молодежи», созданной в продолжение идей своего отца, кандидата психологических наук, профессора, ректора Кемеровского педагогического института, основоположника профессиональной ориентации в Кузбассе Николая Николаевича Чистякова. Как и ее отец, многие десятилетия Светлана Николаевна и ее многочисленные ученики во многих регионах России занимались разработкой и внедрением новых технологий психолого-педагогической помощи обучающимся при выборе ими профессионального пути, чтобы определиться с будущей профессией/специальностью.

В последние 10 лет Светлана Николаевна возглавляла отделение профессионального образования РАО. Под ее руководством была проделана огромная работа: активизировалось сотрудничество с вузами, руководителями органов в образовании по всей стране и не только.

Свою жизнь она посвятила развитию педагогической науки и подготовке молодых ученых. Сегодня ученики и продолжатели идей С.Н. Чистяковой являются ведущими специалистами, успешными преподавателями и руководителями, заведующими кафедрами педагогики в различных городах России и за рубежом.

Редакция журнала совместно с научными соратниками Светланы Николаевны скорбит и хранит в памяти и сердцах светлую память о ней.

АВТОРЫ

AUTHORS

Абдулаева Нина Махадовна
доцент, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала

Abdulayeva Nina M.
Associate Professor, Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala
lar99955@yandex.ru

Баканов Александр Александрович
кандидат технических наук, доцент, проректор по учебной работе, Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, г. Кемерово

Bakanov Alexander A.
Candidate of Technical Sciences, associate Professor, Vice-rector for academic affairs, Kuzbass State Technical University named after T. F. Gorbachev, Kemerovo
bakanovaa@kuzstu.ru

Бирюкова Ольга Владимировна
кандидат исторических наук, методист научно-аналитического центра, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, г. Кемерово

Biryukova Olga B.
Candidate of Historical Sciences, Methodologist of the Research and Analytical Center, Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development", Kemerovo
olga1.biryukova@yandex.ru

Большанина Людмила Васильевна
преподаватель кафедры логопедии и детской речи Института детства,
Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

Bolshanina Lyudmila V.
lecturer in speech therapy and child speech at the Institute of Childhood,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk
Ljutik84@ngs.ru

Володин Василий Николаевич
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физической подготовки,
Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова, г. Тюмень

Volodin Vasilii N.
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Physical Training,
Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of Engineering Troops A. I. Proshlyakov, Tyumen
vn_volodin@list.ru

Воронин Богдан Сергеевич
аспирант, Томский государственный педагогический университет, г. Томск

Voronin Bogdan Sergeevich
Postgraduate Student, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk
bogdan.voronin.1955@mail.ru

Гаранина Резеда Мухаррамовна
кандидат педагогических наук, доцент, Самарский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Самара

Garanina Rezeda M.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Samara State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Samara
CorolevaAnna@yandex.ru

Давыденко Анастасия Александровна
заведующая лабораторией научно-методического сопровождения школ на этапе перехода в эффективный режим работы, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово

Davydenko Anastasia A.
Head of the Laboratory of Scientific and Methodological Support of Schools at the stage of transition to the effective mode of operation, Kuzbass Regional Institute for Advanced Training and Retraining of Educators, Kemerovo
a-davydenko@yandex.ru

Ерофеева Галина Васильевна
доктор педагогических наук, профессор, Томский политехнический университет, г. Томск

Erofeeva Galina V.
doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk Polytechnic University, Tomsk
egv@tpu.ru

Жигалова Ирина Александровна
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и технологий управления, Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, г. Кемерово

Zhigalova Irina A.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of management theory and technology, Kuzbass State Technical University named after T. F. Gorbachev, Kemerovo
zhigalova_irina_@mail.ru

Зайналова Лариса Арабшаховна
преподаватель, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала

Zaynalova Larisa A.
Lecturer, Dagestan State University, Makhachkala
lar99955@yandex.ru

Иванова Елена Николаевна
кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой информатики и методики обучения информатике, доцент Педагогического института Иркутского государственного университета, г. Иркутск

Ivanova Elena N.
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Informatics and Informatics Teaching Methods, Associate Professor of the Pedagogical Institute of Irkutsk State University, Irkutsk
iimoi@mail.ru

Исмаилов Гафуржан Маматкулович
кандидат технических наук, доцент кафедры технических дисциплин и компьютерной графики, Томский государственный педагогический университет, г. Томск

Ismailov Gafurzhan M.
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Technical Disciplines and Computer Graphics, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk
gmismailov@rambler.ru

Исмаилова Светлана Сергеевна
учитель изобразительного искусства, средняя общеобразовательная школа № 30, г. Томск

Ismailova Svetlana S.
Teacher of Artwork, Secondary school № 30, Tomsk
gmismailov@rambler.ru

Касаткина Наталья Эмильевна
доктор педагогических наук, профессор, г. Кемерово
Kasatkina Natalia E.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo

Килина Ирина Александровна
кандидат психологических наук, начальник центра профориентации и постинтернатного сопровождения, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, г. Кемерово
Kilina Irina A.
Candidate of Psychological Sciences, Head of the Career Centre and Post Boarding-School Support, Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development, Kemerovo
kilinair@mail.ru

Кошевая Ольга Геннадьевна
учитель физики, Губернаторская кадетская школа-интернат МЧС, г. Кемерово
Koshevaya Olga G.
Physics Teacher, Government Cadet Board School EM (Emergencies Ministry), Kemerovo
olgacher87@mail.ru

Красношлыкова Ольга Геннадьевна
доктор педагогических наук, профессор, ректор, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово
Krasnoshlykova Olga G.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, principal, Kuzbass Regional Institute for Advanced Training and Retraining of Educators, Kemerovo
ipk@kuz-edu.ru

Лазарева Маргарита Викторовна
старший преподаватель кафедры экономики и управления социальной сферы, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово
Lasareva Margarita V.
Senior lecturer of Department of Management and Economics of Socio-Cultural Sphere, Kemerovo State University of Culture, Kemerovo
rita.antropova@yandex.ru

Ли Александр Евгеньевич
магистрант 1-го курса факультета технологии и предпринимательства, Томский государственный педагогический университет, г. Томск
Ly Aleksander E.
1-st year Master's Degree Student of the Faculty of Technology and Entrepreneurship, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

Лукашевич Ольга Дмитриевна
доктор технических наук, профессор Томский государственный архитектурно-строительный университет, г. Томск
Lukashevich Olga D.
doctor of Technical Sciences, Professor, Tomsk State Architectural and Constructional University, Tomsk
odluk@yandex

Лысакова Жанна Александровна
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой фундаментальных дисциплин,
филиал Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт» в г. Волжском, г. Волжский

Lysakova Zhanna A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Department of Fundamental Disciplines,
the branch of National Research University "Moscow Energy Institute" in Volzhski, Volzhski
zhanlys@mail.ru

Минеев-Ли Виталий Евгеньевич
студент 4-го курса факультета технологии и предпринимательства,
Томский государственный педагогический университет, г. Томск

Mineev-Ly Vitalii E.
4th year Student of the Faculty of Technology and Entrepreneurship,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

Мичурина Елена Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики,
Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Michurina Elena S.
Candidate of pedagogical sciences, associate professor of interuniversity Department
of General and University pedagogy, Kemerovo State University, Kemerovo
elena160469@yandex.ru

Моспан Татьяна Сергеевна
старший преподаватель кафедры информатики и методики обучения информатике,
Педагогический институт Иркутского государственного университета, г. Иркутск

Mospan Tatyana S.
Senior lecturer Department of Informatics and Informatics Teaching Methods,
Pedagogical Institute of Irkutsk State University, Irkutsk
omega200794@yandex.ru

Мошкин Александр Александрович
преподаватель кафедры служебно-боевого применения сил специального назначения,
Новосибирский военный институт войск национальной гвардии, г. Новосибирск

Moshkin Alexander A.
Lecturer, Department of Special Forces Service and Combat Use,
Novosibirsk Military Institute of National Guard Troops, Novosibirsk
Shadrinv.a@mail.ru

Никитин Михаил Валентинович
доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, профессор лаборатории профессионального образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва

Nikitin Mikhail V.
Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Researcher, Professor of the Laboratory of Professional Education, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, Moscow
niki5.53@mail.ru

Овчинников Владислав Алексеевич
доктор исторических наук, профессор, проректор по науке,
Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, г. Кемерово

Ovchinnikov Vladislav A.
Doctor of Historical Sciences, Professor, Vice-rector for Science,
Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development, Kemerovo
rpcsib@rambler.ru

Осипова Наталия Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, г. Кемерово

Osipova Natalya V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development, Kemerovo
osipova_kochetulina@mail.ru

Пахневская Ольга Григорьевна
методист, Новосибирский областной многофункциональный центр прикладных квалификаций, г. Новосибирск

Pakhnevskaya Olga G.
methodologist, Novosibirsk regional multifunctional center of applied qualifications, Novosibirsk
pog.77@mail.ru

Печерина Оксана Владимировна
старший преподаватель, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Pecherina Oksana V.
Senior Lecturer, Kemerovo State University, Kemerovo
oksanapecherina76@yandex.ru

Попов Андрей Иванович
кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела электронного обучения, Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов

Popov Andrei I.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of E-learning Department, Tambov State Technical University, Tambov
olimp_popov@mail.ru

Пьянов Александр Евгеньевич
кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Pyanov Alexander E.
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Russian History, Kemerovo State University, Kemerovo
alpianov@yandex.ru

Романова Наталья Сергеевна
аспирант, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

Romanova Natalya S.
Postgraduate Student, Siberian Federal University, Krasnoyarsk
meencanta@yandex.ru

Романченко Михаил Константинович
кандидат технических наук, директор, Новосибирский областной многофункциональный центр прикладных квалификаций, г. Новосибирск

Romanchenko Mikhail K.
candidate of technical sciences, Director, Novosibirsk Regional Multifunctional Center of Applied Qualifications, Novosibirsk
rmk2010@mail.ru

Русакова Нина Александровна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры ЮНЕСКО по информационным вычислительным технологиям, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Rusakova Nina A.
Candidate of pedagogic Sciences, Associate Professor of "UNESCO on information technologies" Department of Information Computing Technologies, Kemerovo State University, Kemerovo
rusakovana@mail.ru

Сидоров Алексей Васильевич
заместитель начальника кафедры физической подготовки, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова, г. Тюмень
Sidorov Aleksei V.
Deputy Head of the Department of Physical Training, Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of Engineering Troops A. I. Proshlyakov, Tyumen
y-d-s@mail.ru

Скорнякова Людмила Валентиновна
студент 2-го курса факультета технологии и предпринимательства, Томский государственный педагогический университет, г. Томск
Skornyakova Lyudmila V.
2nd year Student of the Faculty of Technology and Entrepreneurship, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

Слаутина Надежда Михайловна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и управления социальной сферы, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово
Slautina Nadezhda M.
Candidate of pedagogic Sciences, Associate Professor of Department of Management and Economics Socio-cultural Sphere, Kemerovo State University of Culture, Kemerovo
m.slautina2015@yandex.ru

Тимошенко Александр Иванович
доктор педагогических наук, профессор кафедры технологий, предпринимательства и методик их преподавания, Педагогический институт Иркутского государственного университета, г. Иркутск
Tymoshenko Alexander I.
Doctor of Education, Professor of Technology, Entrepreneurship and Teaching Methods Department, Pedagogical Institute of Irkutsk State University, Irkutsk
2014a.i@mail.ru

Устинова Людмила Геннадьевна
кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры фундаментальных дисциплин, филиал Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт» в г. Волжском, г. Волжский
Ustinova Ludmila G.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Fundamental Disciplines, branch of the National Research University "Moscow Energy Institute" in Volzhski, Volzhski
ustinovs2007@yandex.ru

Филичев Сергей Александрович
аспирант, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, г. Томск
Filichev Sergey A.
post-graduate student, National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk
coba77@mail.ru

Фильчаков Юрий Алексеевич
кандидат педагогических наук, директор, Гусь-Хрустальный технологический колледж имени Г. Ф. Чехлова, г. Гусь-Хрустальный
Filchakov Yuri A.
candidate of pedagogical Sciences, Director, Gus- Khrustalny technological College named after G. F. Cechlova, Goose Crystal
gxtcol@yandex.ru

Фомина Анна Михайловна
ведущий научного отдела по совершенствованию нормативно-правового регулирования деятельности уголовно-исполнительной системы НИЦ-1, Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России, г. Москва
Fomina Anna M.
Leading Scientific Department for Improving the Legal Regulation of the Penitentiary System SIC-1 of the Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow
fominaanna@rambler.ru

Ходырева Наталья Геннадиевна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры фундаментальных дисциплин, филиал Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт» в г. Волжском, г. Волжский
Khodireva Natalya G.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Fundamental Disciplines, branch of the National Research University “Moscow Energy Institute” in Volzhski, Volzhski
hodirevang@mail.ru

Шадрин Вадим Александрович
преподаватель кафедры служебно-боевого применения сил специального назначения, Новосибирский военный институт войск национальной гвардии, г. Новосибирск
Shadrin Vadim A.
Lecturer, Department of Special Forces Service and Combat Use, Novosibirsk Military Institute of National Guard Troops, Novosibirsk
Shadrinv.a@mail.ru

Шалбаева Лидия Владимировна
руководитель учебно-методического отдела, Новосибирский областной многофункциональный центр прикладных квалификаций, г. Новосибирск
Shalbaeva Lydia V.
head of educational and methodical Department, Novosibirsk Regional Multifunctional Center of Applied Qualifications, Novosibirsk
ls27101963@mail.ru

Яковлев Дмитрий Сергеевич
кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры физической подготовки, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова, г. Тюмень
Yakovlev Dmitry S.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Training, Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of Engineering Troops A. I. Proshlyakov, Tyumen
y-d-s@mail.ru

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

EDITORIAL COUNCIL

Алмазова Надежда Ивановна
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО,
директор Гуманитарного института ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург
Almazova Nadezhda
DSc in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE, Director of the Humanities Institute Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg

Бозиев Руслан Сахитович
доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала «Педагогика», г. Москва
Boziev Ruslan
DSc in Pedagogy, Professor, Chief Editor of the journal “Pedagogics”, Moscow

Бондырева Светлана Константиновна
доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор, академик РАО,
ректор ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», г. Москва
Bondyreva Svetlana
DSc in Psychology, PhD in Pedagogy, Professor, Academician of the Russian Academy of Education (RAE), Rector of the Moscow Psychologic-Social University, Moscow

Деркач Анатолий Алексеевич
доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, член Президиума РАО,
академик-секретарь отделения психологии и возрастной физиологии РАО, г. Москва
Derkach Anatoly
DSc in Psychology, Professor, Full Member of RAE, Member of Presidium of RAE, Academician-Secretary, Department of Psychology and Age-Specific Physiology, RAE, Moscow

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань
Ibragimov Gasangusein
DSc in Pedagogy, Professor, Department of Engineering Pedagogy and Psychology, Kazan National Research Technical University, Kazan

Иванова Светлана Вениаминовна
доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор, Государственный советник Российской Федерации I класса, директор Института стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва
Ivanova Svetlana
DSc in Philosophy, PhD in Pedagogy, Professor, State Counsellor of the Russian Federation class I, Director of the Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (RAE), Moscow

Конторович Алексей Эмильевич
доктор геолого-минералогических наук, профессор, академик РАН, научный руководитель Федерального исследовательского центра угля и углехимии Сибирского отделения Российской академии наук, г. Кемерово

Kontorovich Alexey
DSc in Geography and Mineralogy, Professor, Academician Russian Academy of Sciences (RAS), Scientific Adviser of the Federal Research Center for Coal and Coal Chemistry of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Kemerovo

Левицкий Михаил Львович
доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института менеджмента Московского городского педагогического университета, г. Москва
Levitskiy Mikhail
DSc in Pedagogy, Professor, Academician of RAE, Director of the Institute of Management, Moscow Pedagogical University, Moscow

Лойко Ольга Тимофеевна
доктор философских наук, профессор, профессор кафедры культурологии и социальной коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск
Loyko Olga
DSc in Philosophy, Professor, Department of Culture and Social Communication, National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk

Смирнов Игорь Павлович
доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, г. Москва
Smirnov Igor
DSc in Philosophy, Professor, Corresponding Member of RAE, Moscow

Халяпина Людмила Петровна
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Лингводидактика и перевод» ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», заместитель директора Гуманитарного института по методической работе, г. Санкт-Петербург
Khalyapina Lyudmila
DSc in Pedagogy, Professor, professor at the department of Linguodidactics and interpretation at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Deputy Director of the Methodological Work of the Humanities Institute, St. Petersburg

СОСТАВ МЕЖДУНАРОДНОГО СОВЕТА

INTERNATIONAL ADVISORY BOARD

Зинсер Ричард
профессор отделения профессионального и технического образования Западно-Мичиганского Университета, г. Каламазу, США
Zinser Richard
Professor, Department of Professional and Technical Education, Western Michigan University, Kalamazoo, USA

Извеков Влад
доктор наук, профессор, директор департамента сравнительного анализа образования Европейского института планирования образования, Польша
Izvekov Vlad
DSc, Professor, Director of the Department of Comparative Analysis in Education, European Institute of Education Planning, Poland

Кошманова Татьяна
доктор наук, профессор кафедры педагогики, обучения и образовательных исследований Западно-Мичиганского Университета, США
Koshmanova Tatiana
DSc, Professor, Department of Education, Training and Educational Research, Western Michigan University, USA

Кусаинов Аскарбек
доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член Российской академии образования (РАО), лауреат Государственной премии Республики Казахстан, Республика Казахстан
Kusainov Askarbek
Doctor of Engineering in Germany, DSc in Pedagogy, Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of RAE, Laureate of the State Prize of the Republic of Kazakhstan, Republic of Kazakhstan

Майер Михель
доктор наук, профессор, Венский университет прикладных наук, Австрия
Mayer Michael
DSc, Professor, Vienna University of Applied Sciences, Austria

Павон Вазкез Виктор
доктор наук, профессор, Университет Кордобы, Испания
Pavon Vazquez Victor
PhD, Professor, University of Cordoba, Spain

Тарговски Эндрю
доктор наук, профессор, директор Центра устойчивых бизнес-практик Западно-Мичиганского университета, президент Международного общества сравнительного изучения цивилизаций, США
Targowski Andrew
PhD, Professor, Director of the Centre of Sustainable Business-Practice Western Michigan University, President of International Society for Comparative Study of Civilizations, USA

Фрицлер Наталья
доктор педагогических наук, профессор, университет Райн-Рур, Бохум, Германия
Natalia Fritsler
PhD, professor, Rurh University Bochum, Germany

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

EDITORIAL BOARD

Кусаинов Аскарбек
доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член Российской академии образования (РАО), лауреат Государственной премии Республики Казахстан, Республика Казахстан
Kusainov Askarbek
Doctor of Engineering in Germany, DSc in Pedagogy, Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of RAE, Laureate of the State Prize of the Republic of Kazakhstan, Republic of Kazakhstan

Овчинников Владислав Алексеевич
доктор исторических наук, профессор, проректор по науке ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», г. Кемерово
Ovchinnikov Vladislav
DSc in History, Professor, Vice-rector for Scientific Affairs, Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development, Kemerovo

Павон Вазкез Виктор
доктор наук, профессор, Университет Кордобы, Испания
Pavon Vazquez Victor
PhD, Professor, University of Cordoba, Spain

Руднева Елена Леонидовна
доктор педагогических наук, профессор, заведующий межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Rudneva Elena L.
DSc in Pedagogy, Professor, Head of Interuniversity department of general and university pedagogy, Kemerovo State University, Kemerovo

Фрицлер Наталья
доктор педагогических наук, профессор, университет Райн-Рур, Бохум, Германия
Fritsler Natalia
PhD, professor, Rurh University Bochum, Germany

Чекалина Татьяна Александровна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных, общепрофессиональных и профессиональных дисциплин ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», г. Кемерово
Chekalina Tatyana
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Educational, General Professional and Professional Subjects, Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development, Kemerovo

Шерайзина Роза Моисеевна
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород
Sheraizina Rosa
DSc in Pedagogy, Professor, Head at the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Novgorod State University n.a. Yaroslav the Wise, Velikiy Novgorod

Общие требования к рукописям

В журнал предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала. Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Поступившие рукописи проходят двойное слепое (анонимное) рецензирование (double-blind peer-review). Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала. Редакционная коллегия оставляет за собой право вносить редакторскую правку и отклонять статьи, не соответствующие требованиям.

Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания для их устранения.

Объем текста не должен превышать одного авторского листа (40 тыс. знаков).

Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. Ссылки должны соответствовать списку литературы.

Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом.

В случае использования сокращений внутри текста необходима расшифровка аббревиатуры.

Статьи аспирантов и соискателей принимаются редакцией к рассмотрению только вместе с рецензией (оригиналом или его отсканированным вариантом) научного руководителя. Публикация для аспирантов бесплатна. Подробнее с условиями публикации статей вы можете познакомиться на сайте журнала в разделе «Авторам» / «Требования к рукописям».

Последовательность оформления рукописи

1. УДК.

2. Имя, отчество, фамилия автора (авторов) полностью, ученая степень, ученое звание, должность, место работы (полное наименование по уставу), город, электронный адрес.

3. Заглавие статьи. Максимальная длина заглавия статьи — 10–12 слов.

4. Аннотация к статье (200–250 слов) должна включать постановку проблемы, методологию, результаты исследования, заключение.

5. Ключевые слова (5–10 слов).

6. Сведения об авторах, заглавие статьи, аннотация, ключевые слова на английском языке.

7. Основное содержание статьи формируется согласно следующей структуре:

Введение

Методология (методы и материалы)

Результаты исследования

Заключение

8. Список литературы на русском языке (15–20 источников).

9. Список литературы на английском языке (References). Данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом статьи, названием журнала. Фамилии и инициалы авторов оформляются в соответствии с правилами транслитерации.

Требования к авторскому оригиналу

1. Редактор — MS Word.

2. Гарнитура — Times New Roman, размер шрифта (кегль) — 14.

3. Межстрочный интервал — 1,5.

4. Абзацный отступ — 1,25.

5. Поля — все по 2 см.

6. Выравнивание текста по ширине.

7. Без переносов.

8. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

9. Ссылки на литературу приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника по списку и страницы источника цитаты (ГОСТ Р 7.0.5-2008).

10. Дефис должен отличаться от тире.

11. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.

12. Не допускаются пробелы между абзацами.

13. Рисунки только черно-белые, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, EPS; растровые изображения — в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

14. Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio черно-белые.

15. Таблицы с порядковым номером и заголовком должны быть выполнены в редакторе Microsoft Word, Excel. Если таблицы представлены в виде отдельных файлов, то в тексте статьи следует отметить, где должна быть приведена таблица.

Образец оформления рукописи

УДК/UDC 377.1

Михаил Константинович Романченко, кандидат технических наук, заместитель директора по научно-методической работе, ГАПОУ Новосибирской области «Новосибирский колледж автосервиса и дорожного хозяйства», г. Новосибирск

Mikhail K. Romanchenko, PhD, deputy director on scientifically methodical work, Novosibirsk College of car service and road industry, Novosibirsk, rmk2010@mail.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА
PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE ORGANIZATION OF MULTIPURPOSE CENTRE'S ACTIVITY

Введение. В статье представлено исследование по проблеме… Цель статьи — …

Методология. Исследование проводится на основе методов…

Результаты заключаются в…

Заключение. Автором отмечается, что…

Introduction…

Materials and Methods…

Results…

Conclusions…

Ключевые слова: подготовка квалифицированных рабочих и специалистов; ресурсный центр; образовательное учреждение; непрерывное профессиональное образование.

Keywords: training of qualified workers and specialists; resource center; educational institution; continuing and professional education.

Введение

Постановка проблемы, цель статьи… обзор научной литературы по проблеме…

Методология

Обосновывается выбор используемых методов, указывается последовательность выполнения исследования, описывается эксперимент, даются сведения об объекте исследования…

Результаты

Подробное описание проведенного исследования…

Заключение

Делаются выводы в соответствии с целью статьи, указывается авторский вклад…

Литература

1. Романов В. А., Привалов А. Н. Педагогическое сопровождение информационного самообразования будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе // Информатика и образование. 2012. № 1. С. 77–80.

References

1. Romanov V. A., Privalov A. N. Pedagogical support of information self education of the future teacher in the process of vocational training in the university. Informatika i obrazovanie. [Informatics and Education]. 2012. № 1. P.77–80. (In Russian).

Статьи отправлять через форму на сайте журнала: *prof-obr42.ru/article.php*
После принятия положительного решения о публикации автору для получения авторского экземпляра необходимо перечислить 450 руб. (с учетом НДС (10%)) по указанным реквизитам. Отсканированную квитанцию об оплате отправить на *magazine@krirpo.ru* и указать адрес, по которому отправить журнал.

Articles are sent via the form on the website of the magazine: *prof-obr42.ru/article.php*
After positive decision concerning publication, in order to get author's copy 450 roubles should be sent according to the requisites. Scanned copy of the payment receipt should be sent via e-mail *magazine@krirpo.ru.* Point out an address to which the journal should be send.

Банковские реквизиты:
ИНН 4205041252
КПП 420501001
УФК по Кемеровской области (ГБУ ДПО «КРИРПО», л/с 20396У01990)
Банк отделение Кемерово, г. Кемерово
Расчетный счет 40601810300001000001
БИК 043207001
ОКТМО 32701000
КБК 00000000000000000130 (доходы от платных услуг)
Ректор Тулеев Аман-Гельды Молдагазыевич, действует на основании Устава

Banking details:
TIN 4205041252
RRC 420501001
Recipient: Directorate of the Federal Treasury for the Kemerovo region (KRIRPO, client account 20396У01990)
Beneficiary bank: Main Settlement and Encashment Center, Bank Kemerovo branch, Kemerovo
Settlement account: 40601810300001000001
Russian Central Bank identifier code: 043207001
OKTMO (Russian Classification of Territories of Municipal Formations) 32701000
Budgetary classification code 00000000000000000130 (income from paid services)
Rector Tuleev Aman-Gel'dy Moldagazyevich, acts in accordance with the Charter of the institute

Ф.СП-1

АБОНЕМЕНТ на ~~газету~~ / журнал

41931
(индекс издания)

«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ»
(наименование издания)

Количество комплектов 1

на 2020 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда (почтовый индекс) (адрес)

Кому
(фамилия, имя, отчество)

ПВ	место	литер

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на ~~газету~~ / журнал

41931
(индекс издания)

«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ»
(наименование издания)

стоимость	подписки	___ руб. __ коп.	**Количество комплектов**	1
	переадресовки	___ руб. __ коп.		

на 2020 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда (почтовый индекс) (адрес)

Кому
(фамилия, имя, отчество)

Подписку на научно-образовательный журнал «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ» можно оформить по Объединенному каталогу «Пресса России».
Вы можете оформить подписку на 2020 г. в любом отделении связи.
Журнал выходит четыре раза в год.
Стоимость одного экземпляра — 450 руб. Стоимость полугодовой подписки — 900 руб.
Стоимость годовой подписки — 1800 руб. Цены указаны с учетом НДС (10 %).
Подписной индекс: 41931.
Для оформления подписки через почтовое отделение необходимо:
1. Вырезать бланк подписного абонемента.
2. Вписать свою фамилию и адрес доставки журнала.
3. Готовый абонемент можно использовать для оформления подписки в любом отделении связи.

По всем вопросам можно обращаться по телефону в Кемерове:
8 (3842) 31-09-72 (Чекалина Татьяна Александровна)
If you have any question, you can call: +7 (3842) 31-09-72 (Chekalina Tatyana)

Ответственный секретарь: Т. А. Чекалина
Технический секретарь: Н. В. Сушенцова
Редактура и корректура: О. В. Баталова, М. П. Олейникова
Перевод: Н. А. Деревлева
Компьютерная верстка и дизайн: Е. В. Зейц
Печать: А. В. Богданов

Подписано в печать 10.10.2019
Формат 60x84⅛. Бумага офсетная. Гарнитура Europe
Печать офсетная. Усл. печ. л. 20,65. Тираж 1000 экз. Заказ № 533
Дата выхода в свет 16.10.2019
Стоимость одного экземпляра — 450 руб.

Адрес редакции:
650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а
Телефоны: (3842) 31-09-72, (3842) 37-85-19
E-mail: **magazine@krirpo.ru**
Сайт: **www.prof-obr42.ru**

Адрес издателя:
650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а

Издатель и распространитель: ГБУ ДПО «КРИРПО»

Отпечатано в типографии ГБУ ДПО «КРИРПО»
650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а