



Экономические
и гуманитарные
исследования
регионов

2/ 2022



Economical
and
humanitarical
researches
of the regions

2/ 2022

*Регистрационный номер ПИ ФС 77- 39740
Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
ISSN 2079-1968
Научно-теоретический журнал*

№ 2 2022 г.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Несмеянов Е. Е. – доктор философских наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Почётный работник Министерства образования Российской Федерации, заведующий кафедрой философии и мировых религий (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Говердовская Е. В. – заместитель главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по непрерывному образованию (Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации), г. Пятигорск);

Абидова З.К.- доктор философии, заведующий кафедрой «Общественные науки», (Урченчский филиал Ташкентской медицинской академии, г. Ургенч)

Акаев В. Х. – доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник (Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Комплексный научно-исследовательский институт им. Х.И. Ибрагимова Российской академии наук, г. Грозный);

Арябкина И. В. - доктор педагогических наук, профессор (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», г. Ульяновск);

Бондаренко А. В. – кандидат философских наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой по учебной и научной работе кафедры «Философия» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет», г. Уфа);

Верещагина А. В.–доктор социологических наук, профессор кафедры теоретической социологии и методологии региональных исследований Института социологии и регионоведения (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);

Гончаров В. Н.–доктор философских наук, профессор кафедры философии Гуманитарного института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет", г. Ставрополь);

Дохолян А. М. – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной, специальной педагогики и психологии, (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир);

Каргиева З. К. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова", г. Владикавказ);

Касьянов В. В.–доктор социологических, доктор исторических наук, профессор, декан

факультета журналистики, заведующий кафедрой истории России (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет», г. Краснодар);

Ладыгина О. В. – доктор философских наук, доцент, Межгосударственное образовательное учреждение высшего образования «Российско-таджикский Славянский Университет» (г. Душанбе);

Лукацкий М. А. – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник общего образования Российской Федерации, Научный руководитель лаборатории теоретической педагогики ИТИП РАО, заведующий кафедрой психологии и педагогики (Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный медико-стоматологический университет имени А. И. Евдокимова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва);

Осадчая Г. И. – доктор социологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе (Институт социально-политических исследований Российской академии наук, г. Москва);

Матяш Т. П. – доктор философских наук, профессор, профессор-консультант кафедры философии религии и религиоведения (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);

Пусько В. С. – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой политологии факультета социальных и гуманитарных наук (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Москва);

Маринов М. Б. – доктор философских наук, специалист (Уханьский университет, Китайская народная республика);

Ратиев В. В. – доктор социологических наук, директор (Филиал частного образовательного учреждения высшего образования «Московский университет имени С.Ю. Витте» в г. Краснодар, г. Краснодар);

Розин М. Д. – доктор философских наук, профессор, директор Северо-Кавказского научного центра высшей школы (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);

Ромаева Н. Б. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий Педагогического института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь);

Самыгин С. И. – доктор социологических наук, профессор кафедры "Управления персоналом и социологии" (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный экономический университет», г. Ростов-на-Дону);

Суций С. Я. – доктор социологических наук, доцент, главный научный сотрудник Института социально-экономических и гуманитарных исследований (Южный научный центр Российской академии наук, г. Ростов-на-Дону);

Тен Ю. П. – доктор философских наук, доцент, профессор Департамента менеджмента Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Финансовый университет) г. Москва);

Финько М. В. – доктор философских наук, директор конгрессно-выставочного центра (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону);

Хараева Л. А. - доктор педагогических наук, профессор, Профессор кафедры английского

языка (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова», г. Нальчик);

Шингаров Г. Х. – доктор философских наук, профессор кафедры "Философия" (Негосударственное аккредитованное частное образовательное учреждение высшего профессионального образования Современная гуманитарная академия, г. Москва);

Щербакова Л. И. – доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры «Социология и психология» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Российский государственный политехнический университет М. И. Платова, г. Новочеркасск).

www.cegr.ru.

*Registration number PI FS 77- 39740
Federal Service for Supervision of Communications, Information
Technology and Mass Communications (Roskomnadzor)
catalog number 37137 Russian Post
ISSN 2079-1968
Scientific theory journal*

№ 2 2022

EDITOR-IN-CHIEF

Nesmeyanov E. E. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Honored Worker of Higher School of Russia, Honored Worker of the Ministry of Education of the Russian Federation, Head of the Department of philosophy and world religions (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Don State Technical University", Rostov-on-Don)

EDITORIAL BOARD

Goverdovskaya E. V. – deputy Chief Editor, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Deputy Director of postgraduate and additional education (Pyatigorsk Medical-Pharmaceutical Institute - branch of the Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "The Volgograd State Medical University" of the Ministry for Public Health of the Russian Federation", Pyatigorsk);

Abidova Z. K. - Doctor of Philosophy, Head of the Department of "Social Sciences", (Urchench branch of the Tashkent Medical Academy, Urgench);

Akayev V. H. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Chief Researcher (Federal Ibragimov State Institution of Science Integrated Research of Russian Academy of Sciences, Grozny);

Aryabkina I. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ulyanovsk State Pedagogical University named after IN N. Ulyanov", Ulyanovsk);

Bondarenko A. V. – Candidate of Philosophical Sciences, Deputy Head of the Department for Academic and Scientific Work of the Department "Philosophy" (Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Ufa State Petroleum Technological University», Ufa);

Vereshchagina A. V. – Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of theoretical sociology and methodology of regional researches of the Institute of sociology and regional studies (The Institute of Sociology and Regional Studies of Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don);

Goncharov V. N.– Doctor of Philosophical Sciences, Associate professor, associate Professor in the Department of philosophy, humanitarian Institute (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «North Caucasian Federal University», Stavropol);

Gorelov A. A.– Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor of "Theory and methodology of physical culture" (Federal State Scientific Institution "Institute of Socialization and Education" of the Russian Academy of Education, Moscow);

Dohoyan A. M. - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, (Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Armavir State Pedagogical University", Armavir);

- Lukatskii M. A. – Corresponding Member of RAO, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Honored worker of the general education of the Russian Federation, Head of the Laboratory of Theoretical Science Pedagogy ITIP RAO, head of the Department of psychology and pedagogy (State-Funded Educational Institution of Higher Education "Yevdokimov Moscow State Medical and Dental University" of the Ministry for Public Health of the Russian Federation, Moscow);
- Kargieva Z. K. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor of the Department of pedagogy and psychology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Khetagurov North Ossetian State University», Vladikavkaz);
- Kasyanov V. V.–Doctor of Social Sciences, Doctor of Juridical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Journalism, Head of the Department of Russian History (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Kuban State University», Krasnodar);
- Matyas T. P. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor-consultant of the Department of philosophy of religion and religious studies (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don);
- Ladygina O.V. - Doctor of Philosophy, Associate Professor, Interstate Educational Institution of Higher Education "Russian-Tajik (Slavic University)" (Dushanbe);
- Marinov M. B. – Doctor of Philosophical Sciences, specialist (Wuhan University, China);
- Osadchaya G. I. – Doctor of Social Sciences, Professor, Deputy Director on scientific work (Institute of Social and Political Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow);
- Popov M. Yu. – Doctor of Social Sciences, Professor, chief editor of "The Humanitarian, socio-economic and social Sciences";
- Pusko V. S. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, head of the Department of political science of the faculty of social Sciences and Humanities (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Bauman Moscow State Technical University", Moscow);
- Rosin M. D. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Director of North-Caucasian scientific centre of higher school (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don);
- Ratiev V. V. – Doctor of Social Sciences, Director (Branch of Private Educational Institution of Higher Education «Witte Moscow University» in Krasnodar, Krasnodar);
- Romeva N. B. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of chair of pedagogics and pedagogical technologies Pedagogical Institute (Federal state Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Caucasus Federal University", Stavropol, Russia);
- Samygin S. I. – Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of the Department "Personnel management and sociology" (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Rostov State University of Economics», Rostov-on-Don);
- Soushiy S. Y. – Doctor of Social Sciences, Associate Professor, chief researcher, Institute of socio-economic and Humanities research (Southern Scientific Center of Russian Academy of Sciences, Rostov-on-Don);
- Spirina V. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of social and psychological faculty, (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Armavir State Pedagogical University", Armavir);
- Ten Y. P. – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Professor of the Department of Management of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Federal State Educational Budgetary Institution of Higher Education "Financial University under the Government of the Russian Federation" (Financial University), Moscow);
- Fin'ko M. V. – Doctor of Philosophical Sciences, director of the congress and exhibition center (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education " Don State Technical University", Rostov-on-Don);
- Kharaeva L. A. - Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Federal State Educational Institution of Higher Education «Kabardino-Balkarian State University named after Berbekov», Nalchik);
- Shingarev G. H. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department "Philosophy" (Non-government accredited private institution of higher education Modern University for the

Humanities, Moscow);

Shcherbakova L. I. – Doctor of Social Sciences, Professor, head of the Department of sociology and psychology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Platov South-Russian State Technical University», Novocherkassk).

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

АРУТЮНЯН А.А., СКИБА Н. В. ОПЫТ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	11
АРЦИМОВИЧ И.В., МАСЛОВА И.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ	17
БАЗАЕВА Ф. У. ВРЕМЕННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: СОДЕРЖАНИЕ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ	23
ВЕРГУН Т.В., ХУСАИНОВА Н.Б. ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МОДЕЛИРОВАНИЯ	27
ГАДЗАОВА Л.П., КАРГИЕВА З.К. СЕМИОТИЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ В РЕШЕНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	31
ГАРАФУТДИНОВА Н.Я., ЛУКАШ А.В., КОРЕШЕВА С.Г. МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАДРОВЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОРГАНИЗАЦИЙ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ СОБСТВЕННОСТИ С УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КАРЬЕРНОЙ ТРАЕКТОРИИ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	35
ДОХОЯН А.М., СПИРИНА В.И. ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ	43
ЕГИЗАРЬЯНЦ М.Н. РОМАШИНА Е.В. ПОДХОДЫ В УПРАВЛЕНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	48
ИСАЕВА Э.Л., САГРАДЯН Г.В. ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СЕВЕРО-КАВКАЗСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ ОКРУГЕ	53
КАЛАНТАРЯН Л.А., ЮРИНОК Е. А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО САМООБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	56
КАТИЛЕВСКАЯ Ю. А., ЛИТВИНОВА Е.Ю. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	59
КИСИЕВА З.А. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НАПРАВЛЕНИЯ 44.03.03 СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ ПРОФИЛЬ ПОДГОТОВКИ ЛОГОПЕДИЯ	64
КОРОЛЬКОВА В.А. ЯСТРЕБОВА Л. А. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	69
КУЛЕШИН М.Г., УДАЛЬЦОВ О.Ю. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ	74
ЛАХМОТКИНА В.И. ЛЕБЕДЕНКО И.Ю. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАС В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	78
РОГАЛЕВА Е.В., ТРЕТЬЯКОВА Л.Р. ГИБКИЕ НАВЫКИ (SOFT-SKILLS) ПЕДАГОГОВ И ПОДХОДЫ К ИХ ФОРМИРОВАНИЮ	82

СЕЛЬМУРЗАЕВА М.Р. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЭТИКА КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	87
СПИРИДОНОВА А.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ТЕАТРАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	91
СУШКОВ А.В., СПИРИНА М.Л. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	94
ЧИЖ Р.Н. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ВУЗЕ ТРАДИЦИОННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ	100
ЯСТРЕБОВА Л.А., ЛАХМОТКИНА В.И. ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК РЕСУРС СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	105

СОЦИОЛОГИЯ

ВАХРУШЕВ А.В. СОЦИАЛЬНЫЙ КОНТРАКТ КАК МЕХАНИЗМ ПЕРЕХОДА К АДРЕСНОЙ МОДЕЛИ МЕР СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ МАЛОИМУЩЕГО НАСЕЛЕНИЯ	110
САЛОВА Т. Л. ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИЯ ЭКОНОМИКИ И МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	114

ФИЛОСОФИЯ

АРУТЮНЯН В.В., ПОПОВА Н.А. СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ	118
ГОНЧАРОВ В.Н, КОЛОСОВА О.Ю. РЕЛИГИОЗНЫЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ	122
ЛУКЪЯНОВ Г.И, ТРОНИНА Л.А. СОЦИАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИЯ И ЗНАНИЯ: ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	125

ПЕДАГОГИКА

УДК — 378.14

ОПЫТ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Арутюнян А.А. Скиба Н. В.

WORK EXPERIENCE OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

Harutyunyan A.A. Skiba N. V.

Аннотация: статья посвящается анализу работы социально- психологического сопровождения студентов в образовательном процессе вуза, а также рассмотрению взаимодействия со студентами с ОВЗ и инвалидностью.

Abstract: the article is devoted to the analysis of the work of socio-psychological support of students in the educational process of the university, as well as the consideration of interaction with students with disabilities and disabilities.

Ключевые слова: студент, адаптация, адаптированность, образование, сопровождение, социально-психологическое сопровождение, профилактика, психодиагностика

Key words: student, adaptation, adaptability, education, support, socio-psychological support, prevention, psychodiagnostics

Поиск новых подходов к организации и осуществлению социально-психологического сопровождению обучающихся в образовательном процессе вуза, должен содержать компоненты, необходимые для дальнейшей интеграции молодых людей в современное общество.

В ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» деятельность по социально-психологическому сопровождению осуществляется по следующим направлениям: психодиагностика, психоконсультирование, психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическая коррекция и развитие.

Процесс адаптации включает в себя приспособление молодого специалиста к социальным нормам поведения, действующим в рабочей группе, установление сотрудничества между работником и коллективом для обеспечения эффективной деятельности, удовлетворение материальных и духовных потребностей обеих сторон [7]

Проблеме адаптации к среде вуза посвящено множество исследований А.К. Гришанов, Е.Н. Пьянкова, Л.И. Рувинский, В.И. Уварова, В.Г. Чайка и другие. Во-первых, адаптацию студентов рассматривают на протяжении всего периода обучения, долгое время считалось, что процесс адаптации актуален для первокурсников. Во-вторых, исследования посвящены какому-то определенному профилю обучения, вузу. В-третьих, довольно часто рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются студенты, но крайне редко те факторы, которые могут способствовать развитию адаптированной личности.

Да данном этапе в университете разработана и реализуется программа, направленная на психологическую поддержку обучающихся вуза на всех этапах образовательного процесса, которая включает в себя следующие направления: психодиагностика, психоконсультирование, психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическая коррекция и развитие.

Процесс адаптации студентов в университете осуществляется под руководством специалиста по социально-психологическому сопровождению в структуре управления академической политики и контроля, а также ответственных по данному направлению на факультетах университета.

При анализе трудностей, возникающих в процессе обучения в АГПУ, были указаны следующие:

Таблица 1.

Показатели адаптации студентов первых курсов

		%
1.	Почему Вы выбрали именно АГПУ?	
	Потому, что престижный ВУЗ	27%
	Потому, что здесь обучались родственники	6,8%
	По совету взрослых или друзей	27%
	Из-за близости к дому	34%
	Потому, что хотел поступить именно в АГПУ	37%
	Другое	3,4%
2.	Откуда Вы узнали об АГПУ:	
	Посещали Дни открытых дверей АГПУ	27%
	По рекламным материалам (афиша, сайт, радио, интернет)	24%
	После посещения представителей АГПУ в вашей школе или СПО	20,6%
	От родственником и друзей	34%
	Другое	3,4%
3.	Что привлекло Вас в избранной специальности?	
	Планирую работать по данной специальности	41%
	Выбрал случайно	3,4%
	Считаю ее одной из самых престижных	6,8%
	На эту специальность было легче поступить	10,3%
	Считаете ее одной из самых перспективных в будущем	13%
	Свой вариант	3,4%
4.	Первые впечатления о начала студенческой жизни (возможно несколько вариантов)	
	Хорошие впечатления от учебного процесса	65,5%
	Хорошие впечатления от общественной жизни	34%
	Очень высокие учебные требования	13%
	Пока ничего определенного сказать не могу	13%
	Ваш вариант	0%
5.	Вы познакомились уже со своими однокурсниками	
	Да, со всеми и в первый день же день	68,9%

	Да, с несколькими знаком(а)	13,7%
	Почти, но не всех запомнил(а)	6,8%
	Нет, еще не удалось	6,8%
	Нет, у меня с этим трудности	0%
6.	Выберите, с какими трудностями адаптации к ВУЗу Вы столкнулись	
	Стресс	17,2%
	Депрессия	6,8%
	высокая тревожность	27%
	исследование особенностей своей личности	0%
	детско-родительские отношения	10,3%
	система обучения	20,6%
	трудности в организации своей самостоятельной работы	10,3%
	проведение досуга	6,8%
	бытовые трудности	3,4%
	социальная и психологическая неготовность к принятию роли студента	3,4%
	межличностные отношения с куратором группы	0%
	межличностные отношения с преподавателями	3,4%
	Другое	3,4%
	Не было	37%
7.	Какой на Ваш взгляд вид социально-психологического сопровождения наиболее эффективен?	
	индивидуальное сопровождение	35%
	психологический тренинг	28%
	Психодиагностика	10%
	информация на сайте и стендах	17%
	Никакие	14%
8.	Оцените, как прошел этап Вашей адаптации к обучению в ВУЗе	
	Отлично	31%
	Хорошо	51%
	Удовлетворительно	20,6%
	Неудовлетворительно	0%
9.	Вы довольны выбором своей профессии?	
	Да	89%
	Нет	0%
10.	Помог ли Вам тренинг «Адаптация студентов к обучению в АГПУ» для преодоления трудностей и знакомства в ВУЗе?»	
	Да	75%
	Нет	13,7%

Таким образом, результаты проведенного диагностического исследования показали, что некоторые студенты первых курсов испытывают трудности психологического характера при адаптации к обучению в школе. Многие студенты хотели бы получить квалифицированную психологическую помощь в ВУЗе в виде индивидуальной диагностики и групповых занятий. Студенты предложили темы для будущих встреч.

Ведущими мотивами выбора именно АГПУ у студентов явились: престиж университета (27%), близость к дому (34%), а также целенаправленное желание поступить именно в АГПУ (37%). Потенциальные абитуриенты получили подробную информацию о возможностях поступления и совей профессиональной направленности и дальнейшей самореализации с своей профессией через посещение Дня открытых дверей АГПУ (27%), по рекламным материалам (афиша, сайт, радио, интернет) (24%), от родственников и друзей (34%). 41% поступивших планируют работать по данной специальности и считают ее одной из самых перспективных в будущем (13%). Наиболее эффективными видами социально-психологического сопровождения по данным опроса явились: индивидуальное сопровождение (35%), психологический тренинг (28%), информация на сайте и стендах (17%).

В октябре 2021 года была проведена диагностика результатов адаптации студентов 1-х курсов к обучению в университете, в которой приняли участие 352 студента очной формы обучения.

При анализе диагностики были выявлены следующие показатели: не испытывали никаких трудностей в процессе погружения в образовательное пространство университета - 42,8% респондентов, испытывали трудности адаптации в учебной деятельности - 23,9%, имели проблемы самоактуализации - 13,5%, трудности при организации и выполнении самостоятельной работы - 13%, испытывали стрессовые состояния - 12,4%, испытали высокую степень тревожности - 7%, депрессивным состояниями были подвержены - 3,6%, испытывали другие проблемы - 1,2%, [4].

По итогам анкетирования студентов были установлены наиболее эффективные виды социально-психологического сопровождения: индивидуальное консультирование - 27,5%, психологический тренинг - 30,4%, проведение кураторских часов - 17%, [4].

Таким образом, адаптация студентов к обучению в университете прошла на «отлично» - 34,4%, на «хорошо» - 42,7%, на «удовлетворительно» - 22,9%. Выбором профессии по окончании 1 курса оказались довольны - 87,7%, не довольны - 12,3%, [4].

Оценка динамики и состояния социально-психологической адаптации студентов показало эффективность реализуемых мероприятий. Особое внимание уделяется социально-психологическому социально-психологическому сопровождению студентов с ОВЗ

Формирование оптимальных условий и возможностей интеграции в общества для всех его участников — одна из важнейших задач, которую решает любое цивилизованное общество.

Важную роль при этом имеет получение высшего образования, качественных профессиональных навыков и умений людьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), [1]

В 2021-2022 учебном году в университете обучаются 52 студента с ОВЗ и инвалидностью.

Из них обучающиеся с нарушениями зрения-27%, с нарушениями слуха -5 %, с нарушениями опорно-двигательного аппарата (мобильные- 18%, с соматическими заболеваниями- 50%. В образовательном процессе вуза при получении профессионального образования основой общности студентов с ограниченными

возможностями здоровья и здоровых студентов являются государственные образовательные стандарты, обязательные для тех и других. Только при таком подходе к обучению студентов с ОВЗ можно рассчитывать, что после окончания вуза они как профессионалы могут быть конкурентоспособны на рынке труда.

Возможность успешного человека с ОВЗ и инвалидностью в образовательные условия вуза предполагает наличие представлений о психологических особенностях формирования личности человека с ОВЗ и инвалидностью, поскольку хронические соматические заболевания, физические дефекты, выступая в роли функционального ограничения возможностей взаимодействия человека с окружающей средой, формируют вторичные изменения- личностные, а именно: особенности самоотношения, «Я-концепции», самоактуализации. Эти изменения часто становятся преградой на пути к обучению и самореализации человека.

Глубокое исследование специфики личности студентов с ОВЗ и инвалидностью является необходимым условием формирования активной, гармонически развитой личности. Для студентов с ОВЗ характерны существенные проблемы в построении межличностных отношений. Неправильность в восприятии себя, самопознания, восприятия окружающих формирует у студентов-инвалидов неудовлетворенность отношениями с миром, окружающими людьми и нарушение социально-психологической адаптации в целом.

Студенты с ОВЗ и инвалидностью испытывают потребность в психологической поддержке при решении проблем личностного и профессионального самоопределения, сохранения и развития психического здоровья, развития социальной активности и личности в целом.

Все сказанное указывает на актуальность создания и полноценного функционирования психологического сопровождения студентов с ОВЗ в процессе их обучения в университете. Сопровождать — значит идти (двигаться) рядом, вместе с кем-нибудь в качестве проводника, сопровождающего.

Отсюда психологическое сопровождение студентов с ОВЗ — это движение вместе, рядом с личностью, которая развивается, изменяется с целью предоставления ей своевременной психологической помощи и поддержки в саморазвитии, формировании способности быть активным субъектом жизненного и профессионального самоопределения.

Социально-психологическое сопровождение в процессе обучения и личностного развития студентов-инвалидов в вузе будет эффективным при условии его целенаправленности и системности; полисубъектности и личностной ориентированности; направленности на формирование ситуации развития личности и ее параметров, значимых для личностного и профессионального развития- позитивного самоотношения, эмоциональной стабильности, социально-психологической компетентности. [2].

Психологическое сопровождение студентов с ОВЗ в процессе обучения в вузе может включать в себя:

- разработка адаптационных программ (с учетом нозологий, учитывая психологические особенности людей с ОВЗ);
- организация социально-психологических тренинговых программ для развития коммуникативных, ассертивных, творческих навыков и умений;
- обучение студентов-инвалидов приемам саморегуляции;
- оказание психологической помощи в виде индивидуальных и групповых консультаций;
- создание психологических консультативных пунктов по вопросам особенностей обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья в интегрированных группах;
- педагогическое сопровождение учебного процесса студентов с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от нозологий, например, опорные конспекты

лекций для студентов с патологиями слуха, аудиозаписи лекций для студентов с патологиями зрения;

• проведение комплексных психодиагностических исследований студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения в вузе с целью изучения динамики личностных изменений.

Для достижения наибольшего эффекта психологического сопровождения студентов с ОВЗ недостаточно использовать только психокоррекционные воздействия. Последние должны выступать в комплексе с другими видами психологического воздействия, а именно, с психологическим просвещением, психопрофилактикой, информационным просвещением преподавателей и другими видами деятельности психолога, образующими единую стратегию психологического сопровождения студентов-инвалидов на этапе их обучения в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баженова О.В. Детская и подростковая релаксационная терапия [Электронный ресурс]: практикум / О.В. Баженова. — Электрон. текстовые данные. — М. : Генезис, 2016. — 288 с.
2. Бакунова И.В. Психолого-педагогическая диагностика и коррекция лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : учебное пособие / И.В. Бакунова, Л.И. Макадей. — Электрон. текстовые данные. — Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2016. — 122 с.
3. Болдырева Т.А. Диагностика профессиональных деструкций личности: учебно-методическое пособие/ Т.А. Болдырева—Оренбург: Оренбургский государственный университет, ЭБС АСВ, 2017.-183 с.
4. Болдырева Т.А. Общие теории деформаций личности. Профессиональные деформации: учебное пособие / Т.А. Болдырева. - Оренбург: Оренбургский государственный университет, ЭБС АСВ, 2017. — 332 с.
5. Лукьянченко Н.В. Социально-психологические аспекты помощи родителям детей с особенностями развития: учебное пособие / Н.В. Лукьянченко, И.А. Аликин. — Электрон. текстовые данные. — Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. 133 с.
6. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Электронный ресурс] : словарь-справочник / — Электрон. текстовые данные. — Саратов: Вузовское образование, 2017. — 83 с.
7. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности: (Формы, механизмы и стратегии). – Ереван : 1988.
8. Панкова Т. А. Эмоциональный интеллект как фактор социально-психологической адаптации молодых специалистов. дисс. ...канд. псих. н. – М., 2011.
9. Современная экспериментальная психология. Том 1 [Электронный ресурс]/ В.А. Барабанщиков [и др.].— Электрон. текстовые данные.— М.: Институт психологии РАН, 2011.— 555с
10. Ступницкий В.П. Психология [Электронный ресурс]: учебник для бакалавров/ Ступницкий В.П., Щербакова О.И., Степанов В.Е.— Электрон.текстовые данные.— М.: Дашков и К, 2014. – 518 с.

УДК 37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Арцимович И.В., Маслова И.А.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION

Artsimovich I.V. Maslova I.A.

Аннотация: в статье представлены особенности психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями студентов в современных условиях цифровой трансформации общества. Авторами раскрыты содержательные аспекты психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract: The article presents the peculiarities of psychological and pedagogical support for students with disabilities in the modern conditions of digital transformation of society. The authors disclosed informative aspects of psychological and pedagogical support of students with disabilities.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, студенты с ограниченными возможностями здоровья, цифровая трансформация, компетентностный подход

Keywords: psychological and pedagogical support, students with disabilities, digital transformation, competency approach.

В настоящее время на рынке образовательных услуг преобладают те учебные заведения, которые могут обеспечить высокий уровень профессиональной подготовки в соответствии с требованиями профессиональных стандартов.

Требования, которые предъявляет практическая деятельность к современному специалисту с высшим образованием, к формированию профессиональных компетенций постоянно меняются. Сегодня молодой специалист должен уметь критически осмысливать проблемы, принимать решения на основе ряда альтернатив и на основе творческого поиска, а также иметь культурное и деловое общение.

Современная система высшего образования, реализуется на основе ФГОС 3++ с учетом компетентностного подхода, что актуализировало возможность внедрения различных образовательных технологий в учебно-воспитательный процесс в высшей школе.

Формирование общекультурных и профессиональных компетенций как совокупности знаний, умений, навыков, методов деятельности, необходимых для профессиональной и общественной деятельности, личностного развития специалиста, становится невозможным без использования новых образовательных технологий, форм и методов обучения. Ни для кого не секрет, что использование цифровых технологий считается основным требованием во многих профессиональных областях. Это, конечно, касается и образования.

До недавнего времени можно было слышать об использовании цифровых технологий, онлайн-обучения, в том числе дистанционного, как об инновационной форме образовательного процесса, но сейчас использование различных цифровых технологий в сфере образования не вызывает никаких удивлений. С помощью цифровых технологий возможности обучения значительно расширяются.

Сегодня практически все образовательные организации имеют официальный адрес электронной почты и веб-сайт в Интернете. В Федеральном законе «Об образовании в

Российской Федерации» нормативно закреплён перечень сведений о деятельности образовательной организации, которые должны быть представлены на ее официальном сайте. Наиболее активно электронное обучение и цифровые технологии используют вузы при реализации образовательных программ высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура).

Особенности организации образовательной деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья прописаны в приказе Минобрнауки № 301. В документе указано, что специальные условия должны быть созданы для людей, имеющих проблемы со слухом, зрением и опорно-двигательным аппаратом.

Образовательная среда вуза не может, несмотря на активную нацеленность на сохранение и укрепление здоровья студентов, вернуть человеку с ОВЗ здоровье в буквальном смысле слова, но может предложить ему более полноценную жизнь в настоящем и будущем.

Термин «лицо с ограниченными возможностями здоровья» появился в российском законодательстве не так давно. До этого использовался термин «лицо с отклонениями в развитии».

Понятие «лица с ОВЗ» охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста.

На сегодняшний день в России более 13 миллионов инвалидов, из них – 540 тысяч детей, около 100 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья обучаются в инклюзивных школах. [6]

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [16]

Большая часть лиц с ОВЗ имеют ряд особенностей: они зачастую медленнее своих сверстников воспринимают информацию; связь с семьей у них намного сильнее, чем у других студентов, причем роль родителей и их психологические особенности оказывают колоссальное влияние на процесс инклюзии; чаще всего лица с ОВЗ имеют сформированную позицию «беспомощного», которая формируется в семье, они нуждаются в опеке и попечительстве со стороны взрослых; для них свойственны манипулятивные реакции; их «Я-концепция» имеет отличительные особенности: при компенсаторно завышенной самооценке у них наблюдается негативное самоотношение, низкий уровень самоуважения и самоинтереса [10 с. 210].

Для студентов с ограниченными возможностями здоровья учебный процесс организуют согласно индивидуальным особенностям. Создаются специальные образовательные условия, внедряются различного рода технические средства, разрабатываются адаптированные дисциплины, наличествует соответствующее кадровое обеспечение.

В нашем вузе обучается 54 студента с ОВЗ с различными нозологиями (8 чел. - с нарушением зрения, 5 чел. - с нарушением ОДА (мобильные), 20 чел. - с другими нарушениями здоровья (соматическое заболевание), 21 чел. - без указания диагноза (общее заболевание). Для них созданы адекватные условия для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

В университете действует отдел по сопровождению студентов с ОВЗ. С целью организации комплексного сопровождения образовательного процесса студентов с ОВЗ, а так же создания системы взаимодействия с другими подразделениями вуза для оказания помощи студентам с ОВЗ в социальной адаптации.

В образовательном процессе используются социально-активные и рефлексивные методы обучения, технологии социокультурной реабилитации с целью оказания помощи в

установлении полноценных межличностных отношений с другими студентами, создании комфортного психологического климата в студенческой группе.

В группах, в состав которых входят студенты с ОВЗ, в процессе проведения учебных занятий, преподаватели создают гибкую и вариативную организационно-методическую систему обучения, адекватную образовательным потребностям данной категории студентов, которая позволяет не только обеспечить преемственность систем общего (инклюзивного) и высшего профессионального образования, но и будет способствовать формированию у них компетенций, предусмотренных ФГОС ВО, ускорит темпы профессионального становления, а также будет способствовать их социальной адаптации.

В процессе учебных занятий в группах, в состав которых входят студенты с ОВЗ, преподаватели используют технологии, направленные на решение дидактических, коммуникативных и компенсаторных задач, посредством использования информационно-коммуникативных технологий дистанционного и on-line обучения:

- стандартные технологии- например, компьютеры, имеющие встроенные функции настройки для лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- доступные форматы данных, известные также как альтернативные форматы - например, говорящие книги системы DAISY (DigitalAccessibilityInformationSystem-электронная доступная информационная система); а также «низкотехнологичные» форматы, такие, как система Брайля;
- вспомогательные технологии (ВТ) - это устройства, продукты, оборудование, программное обеспечение или услуги, направленные на усиление, поддержку или улучшение функциональных возможностей студентов с ОВЗ, к ним относятся аппараты, устройства для чтения с экрана, клавиатуры со специальными возможностями и т.д.

Высокая интенсивность изучения учебного материала, недостаточные навыки самостоятельной работы и привычка осваивать учебные знания в готовом виде делает совместную деятельность студентов по поиску и отработке новых знаний и элементов компетенций сегодня особенно востребованной.

Студентам, имеющим ограниченные возможности здоровья, нередко тяжело справляться со сложными заданиями, требующими работы в парах, подгруппах, мини группах.

В контексте нашего исследования одним из очевидных решений является разработка и внедрение в образовательный процесс образовательного учреждения электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС).

ЭИОС - необходимый компонент, предназначенный для обеспечения современного образовательного процесса.

При построении образовательного процесса со студентами с ОВЗ с помощью ЭИОС, преимущества этого нововведения очевидны. ЭИОС помогает эффективно контролировать учебную работу студента с ОВЗ; увеличивается круг его возможных действий и т.д.

На сегодняшний день в работе со студентами с ОВЗ одной из наиболее перспективных считается и дистанционное обучения.

Что следует понимать под дистанционным обучением?

В соответствии со ст. 16 ч. 1. Закона об образовании, дистанционные образовательные технологии-это «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников». В привычном для нас смысле это удаленное обучение через интернет. [16]

По нашему мнению, достаточно исчерпывающее определение приводит А.А. Андреев, который учитывает все характерные черты и варианты организации системы дистанционного образования в ее полном объеме:

"Дистанционное образование-это синтетическая, интегральная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новейших информационных технологий и их технических средств, которые применяются

для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причем процесс обучения вообще не критичен к их расположению в пространстве и времени, а также относительно конкретного образовательного учреждения". [1]

Дистанционное обучение предстает как особая педагогическая технология XXI ст., что базируется на открытом обучении с использованием современных телекоммуникаций для общения (студент - преподаватель, студент - студент, студент - информация) в информационном пространстве. Главное лицо дистанционного обучения - студент.[1]

Подбор и разработка учебных материалов учебных курсов производится с учетом того, чтобы предоставлять этот материал в различных формах так, чтобы студенты с ОВЗ, студенты-инвалиды получали информацию доступными для них способами.

Эффективной формой проведения онлайн-занятий являются вебинары, которые могут быть использованы для проведения виртуальных лекций с возможностью взаимодействия всех участников дистанционного обучения, проведения семинаров, выступления с докладами и защиты выполненных работ, проведения тренингов, организации коллективной работы.

Безусловно, дистанционная форма обучения не может способствовать решению всех задач, но она может рассматриваться как дополнительное средство организации учебного процесса. Как показывает практика внедрения дистанционной формы обучения, одним из основных рисков является возможность развития замкнутости у студента, недостаток развития коммуникативных умений.

Наиболее эффективными формами и методами дистанционного обучения являются персональные сайты преподавателей, обеспечивающих онлайн поддержку профессионального образования студентов с ОВЗ, электронные УМК и РПД, учебники на электронных носителях, видеолекции и т.д.

Выбор методов обучения определяется содержанием обучения, уровнем, методического и материально-технического обеспечения, особенностями восприятия учебной информации студентами с ОВЗ.

Процесс использования цифровых технологий многогранен по своему содержанию, поэтому у студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) могут возникнуть множество психологических проблем, которые поможет разрешить через психолого-педагогическое сопровождение.

В настоящее время сопровождение рассматривают в различных аспектах деятельности: «психолого-педагогическая поддержка» (А.Г. Асмолов, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, Т.А. Стрелкова, и др.); «психологическая помощь» (Т.Л. Гаврилова, Т.П. Гинсбург); «содействие» (К.М. Гуревич, И.В. Дубровина, Э.М. Верник), «психолого-педагогическое сопровождение» (М.Р. Битянова, М.И. Губанова, Е.В. Бондаревская, С.Н. Чистякова).

Рассматривается медико-педагогическое сопровождение (А.В. Шишова), которое предполагает применение дифференцированных подходов к воспитанию, обучению и проведению индивидуального оздоровления и осуществление образовательной организацией комплекса мероприятий по профилактике заболеваний, связанных с учебной деятельностью. [14] О.А. Власова предложила такой вид педагогического сопровождения - как валеолого-педагогическое сопровождение. Это педагогическая деятельность, в которую включены все участники образовательного процесса, осуществляющие системы взаимосвязанных мероприятий, по повышению компетенции педагогов, учащихся и их родителей в области сохранения здоровья.[3]

Под социально-педагогическим сопровождением Н.В. Савицкая, Е.В. Гутман, понимают систему педагогического взаимодействия, включающая социальные институты учебных заведений, социальные проекты и программы развития обучающихся, управлением воспитательным потенциалом общества в разрешении проблем социализации обучающихся [13.]

Сопровождение, по мнению исследователя, всегда персонифицировано и направлено на конкретного человека, то есть «психологическое сопровождение конкретного человека осуществляет конкретный человек – психолог, который выстраивает реальные долговременные отношения с избранным подопечным» [11].

Что касается проблемы психологического сопровождения в отечественной психологии, то можно сказать, что разработка данной модели эффективно осуществляется в школе В.С. Мухиной.

По мнению В.С. Мухиной, психологическое сопровождение осуществляется через совместные переживания, обсуждение проблем при условии согласия и взаимопонимания [11].

Выделяют психолого-педагогическое сопровождение (Е.А. Бауэр, А.В. Малышев), под которым понимается совокупность социально-психологической и педагогической деятельности на основе определенной методологии, обеспечивающее современное качество образования.

Важно отметить, что идеи психолого-педагогического сопровождения соответствуют прогрессивным идеям зарубежной гуманистической психологии, представителями которой являются: А. Маслоу, Г. Олпорт, Дж. Мид, К. Роджерс, М. Кун, И. Блумер. Также идеи психолого-педагогического сопровождения опираются на положения отечественной психологии, в том числе на идеи Е.В. Бондаревской, И.А. Якиманской, Р.Л. Кричевского.

Как отмечает М.Р.Битянова, «психолого-педагогическое сопровождение–это создание педагогических, психологических, социальных условий успешного обучения, развития учащегося и классных коллективов в ситуациях школьного взаимодействия» [3].

Суть психолого-психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья состоит в создании условий, способствующих их психологическому здоровью, успешности в овладении знаниями и умениями, гармонизации эмоционального состояния, развитию навыков общения, расширению позитивного личного и социального опыта.

Выделяют три взаимосвязанных компонента психолого-педагогического сопровождения обучающихся:

- изучение личности студентов;
- создание благоприятных социально-педагогических условий для развития личности, успешности обучения;
- непосредственную психолого-педагогическую помощь студенту.

Важное место в образовательном процессе занимает индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды.

Эффективно организованное психолого-педагогическое сопровождение поможет преодолеть проблемы студентов с ОВЗ в обучении, открывает перспективы личностного роста, предполагает поиск скрытых ресурсов развития, опору на собственные возможности и создание на этой основе условий для восстановления социальных связей.

С внедрением цифровых технологий обучения деятельность по психолого-педагогическому сопровождению участников образовательного процесса становится обязательной.

Цель психолого-педагогического сопровождения цифрового обучения обусловлена государственным заказом на результаты обучения в образовательной организации в условиях реализации ФГОС ВО и потребностями всех субъектов образовательного процесса.

Форматы психолого-педагогического сопровождения могут быть разными: онлайн – консультирования (с использованием программ Zoom, Skype, WhatsApp); консультирование по принципу «телефон доверия» через электронную почту и оперативная помощь через социальные сети; диагностика через сеть Интернет, с возможностью сбора данных на едином ресурсе (например, социально-психологическое тестирование); проведение онлайн

опросов и тестов с помощью Интернет-ресурсов (например, тестирование через Google-формы);

Таким образом, чем больше возможностей предлагает информационный ресурс и более открытым становится подход преподавателя к организации учебного процесса, тем больше этот ресурс порождает дискуссий, стимулирует обмен опытом и совместное принятие решений в работе со студентами с ОВЗ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.А. Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация.- М.: Издательство МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. - М.: Совершенство, 1998. - 298 с.
3. Власова О.А. Валеолого-педагогическое сопровождение учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Дисс. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. М., 2013. - 351 с.
4. Голицына И. Н. Технология Образование 3.0 в современном учебном процессе // Образовательные технологии и общество. 2014. Т. 17. № 3.
5. Голубкина М. В., Илюшенко Н. В. Активизация учебного процесса в вузе // Перспективные научные исследования и инновационно-технологические разработки: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 27 августа 2020г. : Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020.С. 69-72
6. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. М., 2009.
7. Классов А.Б.,Классова О. В. Использование системы дистанционного обучения в учебном процессе // Научный альманах. 2016. № 3- С. 165-169.
8. Козлова Н.Ш. Современные технологии в сетевой безопасности // Цифровая экономика: новая реальность: сборник статей по итогам Международной научно-практической видеоконференции, посвященной 25-летию вуза. Майкоп, 2018. С. 93-97
9. Козлова Н.Ш. Актуальность обеспечения информационной безопасности в банковской системе// Актуальные проблемы технических наук: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2015. С. 105-108.
10. Кутбиддинова Р. А. Психолого-педагогические аспекты обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Научно-методический электронный журнал «Концепт».- 2016.- Т. 8.-С. 21–25
11. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 1999. - 456 с.
12. Научно-методическое обеспечение индивидуализации образовательного маршрута и психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в системе высшего образования: Пособие для преподавателей вузов / Сост.: С.А. Гончаров, В.З. Кантор, М.И. Никитина, С.А. Расчетина, В.В. Семикин. СПб., 2002.
13. Павлова А.М. Субъективные особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья, препятствующие их успешной адаптации / А. М. Павлова.- Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016.-№ 18 (122). -С. 193-196.
14. Савицкая Н.В. Социально-педагогическое сопровождение развития безопасности и жизнедеятельности обучающихся учреждений среднего-профессионального образования. Автореф... канд. пед. наук, М.2013.С. - 35 с.
15. Шишкина Ю. М., Гаттарова Л. Х., Исламов А. Э. Классификация и инструменты современных цифровых технологий в образовании // Актуальные исследования. 2021. №47 (74).С. 136-138.
16. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, статья 79.

УДК 37

ВРЕМЕННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: СОДЕРЖАНИЕ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ

Базаева Ф. У.

TEMPORAL COMPETENCE: CONTENT AND DEVELOPMENT FACTORS OF STUDENTS

Bazayeva F. U.

Аннотация: Социальные ожидания в отношении педагога связаны с возрастающей ролью инициативности, самоорганизации и готовностью к непрерывному самообразованию. Профессиональное самосознание объективно соотносится с профессиональным и личностным самоопределением, способностью видеть себя во времени – с временной компетентностью. Человек, у которого сформирована временная компетентность, способен рационально организовывать время, его временная перспектива является по характеру оптимальной и представляет собой сбалансированное образование.

Annotation: Social expectations of the teacher are related to the increasing role of initiative, self-organisation and readiness for continuous self-education. Professional self-awareness objectively correlates with professional and personal self-determination, the ability to see oneself in time - with temporal competence. A person who has developed temporal competence is able to organise his/her time rationally, his/her time perspective is optimal in nature and represents a balanced formation.

Ключевые слова: развитие; деятельность; планирование; навык; временная компетентность; самоорганизация; условия; работоспособность.

Key words: development; activity; planning; skill; temporal competence; self-organisation; conditions; performance.

В процессе модернизации в Российской Федерации системы педагогического образования к наиболее перспективному направлению относится анализ значений и оснований личностных психологических границ, их влияния на личность в процессе ее развития на протяжении всей жизни. Опираясь на концепцию организации времени личностью необходимо отметить активную роль, которую психика занимает в процессе указанной организации и выделить личностное время, представляющее самый высший темпоральный пласт. Актуальность и необходимость исследования указанных процессов обусловлена очевидным запросом на образовательные и воспитательные программы, направленные на формирование и корректировку пространственно-временной компетентности личности, способствующей самостоятельности и способности полноценно самореализоваться. Педагогические условия являются элементом педагогической системы, который обеспечивает продуктивность и успешность образовательного процесса посредством отбора, анализа и систематизации внутренних и внешних факторов, влияющих на субъектов деятельности. По мнению Н.С. Стерховой и Н.В. Ипполитовой в педагогические условия входят: дидактические, психолого-педагогические, организационно-педагогические условия.

Дидактические условия представляют собой методы и организационные формы обучения, позволяющие достигать дидактические цели, которые были целенаправленно сконструированы и выбраны в процессе практического их применения.

В качестве психолого-педагогических условий выступают взаимообусловленные целенаправленно-сконструированные возможности материально-пространственной и образовательной сред, которые способствуют развитию и преобразованию определенных

характеристик личности (личностного аспекта в педагогической системе).

К организационно-педагогическим условиям относят сконструированные целенаправленно возможности методов, форм и содержания педагогического процесса, представляющие основу в управлении развитием и функционированием педагогической системы [8, с. 230].

Прежде чем определять механизм развития временной компетентности необходимо отметить особенности самого человека и его деятельности. По мнению А. К. Болотовой «временная компетентность является метапредметной, что в свою очередь предопределяет наличие временных условий деятельности, в которые входят неопределенные временные условия, временные оптимумы выполнения деятельности; временная избыточность; дефицит времени [9, с. 95].

При этом продуктивность деятельности и перечисленные выше условия обуславливаются динамикой и характером работоспособности, а также временным режимом.

Фазы, входящие в динамику работоспособности: – нарастающая работоспособность (от нескольких минут до полутора часов); – высокая устойчивая работоспособность (в течение двух-двух с половиной часов и больше); – снижение работоспособности из-за утомления (временные пределы субъективны): характерна нестабильность.

К. А. Абульханова-Славская в процессе исследования понятия «индивидуальная способность к регуляции времени» выявляет и определяет данное понятие в качестве способности планировать и определять последовательность выполнения действий и операций в контексте временных границ. Также К. А. Абульханова-Славская выделяет следующие элементы, которые, по ее мнению, входят в способность к регуляции времени [1]: способность концентрировать в моменте времени максимум усилий; способность сохранять до окончания деятельности психические резервы; способность устанавливать и сохранять целесообразную ритмику как объективно, так и психологически.

Следовательно, мы можем полагать, что сама идея регуляции времени сопоставима с типологизацией личностной организации времени жизни:

- 1) стихийно-обыденный тип – зависимость от событий и обстоятельств жизни;
- 2) функционально-действенный тип – активная организация течения событий самой личностью, способность направлять их ход;
- 3) созерцательный тип – отсутствие способности к практической организации времени, пассивность;
- 4) творчески-преобразующий тип – характеризуется пролонгированной организацией времени, которая соотнесена со смыслом жизни и общественными тенденциями [10, с. 56].

Но говоря об определенных условиях и фазах организации времени, целесообразно указать также факторы компетентности, оказывающие влияние на временную компетентность: упорядоченность и осознанность личных целей; согласованность с целями близкого окружения и организации; эффективное планирование; умение делегировать; умение оптимально распределять время; самомотивация; самоконтроль; умение преодолевать трудности [5, с. 17].

Организуя педагогические условия развития временной компетентности студентов, необходимо учитывать не только цель и задачи образовательной деятельности, но и индивидуальные особенности человека, фазы работоспособности, уровень личностных способностей к управлению времени на данный период жизни.

Л. П. Енькова в своих исследованиях использует понятие «самоорганизация», указывая на то, что самоорганизация обусловлена способностями субъекта организовать свою профессиональную деятельность и жизнедеятельность [3, с. 98]: способность организовать самообучение; способность организовать профессиональную деятельность; способность планировать в контексте временных рамок. Временная профессиональная компетентность педагога, как считает Л.П. Енькова, обладает следующей структурой: 1)

организация профессиональной педагогической деятельности во временном интервале; 2) организация учебного процесса в контексте временных рамок [2, с. 86].

Исходя из такой структуры, можно предположить, что эффективность временной организации педагогом учебной деятельности зависит от обладания им определенными навыками и умениями. .

Реализовать основанные на умении применять получаемые знания личные амбиции позволяет профессиональная подготовка. Способность своевременного использования получаемой информации напрямую влияет на реализуемость и эффективность составленных планов. Возрастание важности и значимости педагогических методов и средств, направленных на развитие на этапе профессионального обучения навыка управления временем и самоорганизации, отражает актуальность исследования. Значимость темпоральной компетентности (умения координировать и планировать деятельность) тем выше, чем больше образовательная среда предлагает возможностей для анализа проблем, для выбора, для взаимодействия и принятия решений. Темпоральная компетентность, в качестве умения оценивать время, координировать и синхронизировать его, представляет основу самоорганизации – умения осуществлять при овладении выбранной профессией скоординированные, прагматические, систематические социальные действия. Но если анализировать особенности и проблематику формирования темпоральной компетентности педагога, то целесообразно выделить базовую ее структуру, которая состоит из таких компонентов, как: технологический компонент; когнитивный компонент; личностный компонент.

Д. М. Мельникова, исследуя у студентов, обучающихся по педагогическим направлениям, проблему, связанную с развитием временной компетентности, выделяет такие ее структурно-содержательные компоненты как: рефлексивно-оценочный компонент отражает способность студента соотносить планируемые результаты с фактически достигнутыми; поведенческий компонент отражает навыки и умение организовать самостоятельную работу и устойчивость достижения в процессе освоения предметных дисциплин положительных результатов; эмоциональный компонент отражает присущие личности индивидуально-психологические особенности, включающие умение ощущать в процессе взаимодействия временные рамки, преобладание положительных эмоций и устойчивость настроения; когнитивный компонент включает следующие компетенции: знание правил распределения времени в соответствии с уровнем срочности и важности исполнения действий; - владение навыком расстановки приоритетов; ценностно-мотивационный компонент отражает уровень понимания студентом ценности временного ресурса и общественной значимости и ценности педагогического труда [7].

Как считает А.К. Болотова, содержательный контекст развития временной компетентности включает необходимость освоения следующих правил и стратегий для организации времени [9]: умение устанавливать временные приоритеты; целеполагание; умение соотносить временные затраты и итоговые результаты; делегирование; умение резервировать и планировать время. Приведенные установки на наш взгляд сопоставимы со схемой тайм-менеджмента («ТМ») предложенной С. И. Калининой которая обосновывает их необходимость в процессе развития временной компетентности [5, с. 77], однако на всех этапах цикла присутствует еще один важный компонент - информация, коммуникация (рисунок 1). Сразу отметим, что при организации работы по методу «ТМ» просматриваются элементы в рамках, которых переход к продуктивной работе происходит за счет объективного анализа и постоянного улучшения собственной профессиональной деятельности, что принципиально отличает этот подход от жесткого навязывания людям конечных целей и задач.



Рисунок 1. Схема тайм-менеджмента (С. И. Калинин) [5]

Идея данной схемы заключается в том, что процесс управления временем можно соотнести с процессом управления организацией, и формированием определенных компонентов и индивидуальных особенностей. Компоненты временной компетентности студентов возможно развивать только при проведении диагностики и выявлении индивидуальных психологических свойств.

Развивать временную компетентность можно на основе следующих индивидуальных особенностей: – психологической зрелости, которая предполагает развитие Эго-состояний «Родитель» и «Взрослый» (по Э. Берну), которые характеризуются осознанной ответственностью за установление с окружающими определенных взаимоотношений, за влияние на других людей и за свои поступки, а также интернальным локусом контроля; – психологического возраста, который соответствует юношескому периоду и предполагает личностное и профессиональное самоопределение, базирующееся на адекватной самооценке специальных и общих способностей и осознании своих личностных качеств; – адекватной самооценке, способствующей развитию профессиональной и личностной рефлексии.

Применение при определении содержания временной компетентности субъектно-деятельностного подхода, дает возможность охватывать всю совокупность временных навыков. Рассмотрение временной компетентности в качестве одного из компонентов профессиональной и общекультурной компетентности дает возможность осознания способов временного планирования в качестве специфической предметности и посредством применения в разных дисциплинах инновационных технологий (к примеру хроноп-заданий) формировать у учащихся временную компетентность.

Анализ особенностей человека, его фаз работоспособности, уровня личностных способностей к управлению временем на данный период жизни показал, что при выявлении и обосновании педагогических условий развития временной компетентности необходимо учитывать индивидуальные характеристики студентов. Анализ и обобщение структурных элементов временной компетентности, ее развития, с точки зрения разных исследователей, позволяет говорить о том, что система педагогических условий обеспечивает развитие навыков как ежедневного, так и стратегического планирования, способности к координации своих действий с другими людьми, способов взаимодействия с ними в определенный период времени, навыков самоорганизации с целью самообразования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб. : Алетей, 2001. – 304 с.
2. Енькова Л. П. Временная компетентность у студентов вуза // Вектор науки тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. № 2 (5). – 2011. – С. 85-87.

3. Енькова Л.П. Структура и содержание временной компетентности в контексте психолого-педагогического образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. – № 4 (7). – С. 97-100.

4. Жаппар, А. Т. Временная компетентность и восприятие рабочего времени банковских менеджеров / А. Т. Жаппар // Научное мнение. – 2014. – № 9-2. – С. 132-140.

5. Калинин С. И. Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем. СПб. : Речь, 2006. – 371 с.

6. Кузнецова, М. В. Педагогические условия развития временной компетентности студентов педагогического университета / М. В. Кузнецова, Н. В. Кохан, У. М. Дмитриева // Вестник педагогических инноваций. – 2020. – № 3(59). – С. 27-34.

7. Мельникова Д.М. Акмеологическая модель развития временной компетентности у будущих педагогов // Акмеология. 2016. №1 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskaya-model-razvitiya-vremennoy-kompetentnosti-u-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 09.03.2022).

8. Митина, Е. О. Педагогические условия формирования профессиональной коммуникативной компетенции бакалавров лингвистики / Е. О. Митина // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2018. – № 1(43). – С. 230-234.

9. Психология организации времени : Учебное пособие для студентов вузов / А. К. Болотова. – М.: Аспект Пресс, 2006. – С. 96.

10. Формирование ключевых компетенций в педагогическом образовании: коллективная монография / О.А. Молокова, М.В. Погодаева, Т.Ф. Ушева. – Иркутск: ФГБОУ ВПО ИГЛУ, 2014. – 188 с.

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Вергун Т.В., Хусаинова Н.Б.

FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF TEACHERS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT OF MODELING

Vergun T. V., Khusainova N. B.

Аннотация: в статье обосновывается, что моделирование процесса формирования этнокультурной компетентности отражает его содержательные этапы, их последовательность, взаимосвязь и преемственность, а также, одновременно описывает основные конструкты каждого этапа. По мнению авторов, целостное представление в виде определенной системы, позволяет выявить функции субъектов, участвующих в процессе формирования этнокультурной компетентности и способы оценки его эффективности.

Annotation: the article justifies that the modeling of the process of formation of ethnocultural competence reflects its informative stages, their sequence, relationship and continuity, as well as, at the same time, describes the main constructs of each stage. According to the authors, a holistic representation in the form of a certain system allows us to identify the functions of the actors involved in the process of formation of ethnocultural competence and how to evaluate its effectiveness.

Ключевые слова: личность, образование, знание, обучение, воспитание, педагогическая технология

Key words: personality, education, knowledge, training, education, pedagogical technology

Наглядное описание процесса формирования и развития этнокультурной компетентности педагога позволяет реализовать методом моделирования, который является важной составляющей системного подхода, одним из наиболее продуктивных методов изучения и преобразования региональной системы непрерывного образования педагогов. Приступая к построению теоретической модели, необходимо исходить из того, что формирование этнокультурной компетентности, способствующей формированию духовно-нравственных ценностей в системе общественных отношений [3, С. 1566-1569], происходит в определенном социальном пространстве, оказывающем влияние на личность, основные качества которой проявляются «в определенной, фиксирующей этот мир структуре ... в сознании» [1, С. 156-159]. Пространство, как философская категория обозначает форму вещей и явлений, отражающих их событие, сосуществования. Основоположник классической теории социального пространства П. Бурдьё рассматривает социальный мир как пространство многих измерений. Каждое из измерений социального пространства ученый рассматривает как определенное поле: информационное, культурное, образовательное. Характеристика социального пространства как предметной действительности на каждом конкретном отрезке времени жизни человека включает различные институты социализации, большие и малые социальные группы, взаимодействуя с которыми личность приобщается к общественно-историческому опыту.

Вышеизложенное позволяет говорить о том, что формирование этнокультурной компетентности происходит под влиянием многообразных источников и средств, с которыми взаимодействует человек в полиэтничном социальном пространстве - это и семья, и условия жизни, и система образования, охватывающая различные виды и формы повышения квалификации и систематизированное самообразование через синхронный синтез формального, неформального и информального образования.

В этой ситуации требуется выстраивание принципиально иной образовательной стратегии в основе, которой лежит логика овладения педагогом этнокультурными, этнопсихологическими и этнопедагогическими знаниями. Среди основных идей образовательной стратегии, обеспечивающей эффективность формирования этнокультурной компетентности педагогов, выделяются: создание единой гуманитарной образовательной среды; инновационность; эффективные образовательные технологии. Несмотря на то, что в этой логике присутствуют уже известные положения, справедливо мнение о том, что используя чужой опыт можно перенять идеи, чтобы по-новому осмыслить собственный опыт, предложить свои варианты интересных эффективных решений исследуемой проблемы. Анализ литературных источников показал, что в настоящее время разные ученые рассматривают гуманитарную образовательную среду системы высшего и последилового образования, как профессионально-образовательное и культурное пространство, которое играет роль источника развития личности профессионала, учитывающей «... методологические проблемы определения профессионализма ...» [6, С. 67-69] в новой социальной реальности [4, С. 270-273].

В данном исследовании гуманитарная образовательная среда непрерывного образовательного процесса рассматривается как дискретноинтеграционная. Дискретность заключается в том, что каждый этап отличается своеобразием контингента обучающихся, постановкой целей и задач, особенностями содержания, методического обеспечения и организационных форм. На каждом этапе непрерывного образования функционирует образовательная среда, имеющая свою логику взаимодействия и функционирования элементов системы.

Интегративность гуманитарной образовательной среды состоит в целостном

согласовании ее элементов, во взаимосвязи и преемственности между базовым профессиональным и последипломным образованием. Системообразующим фактором является цель - формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов. Существенным элементом развития образования в современной педагогической практике являются инновации. Они выражаются в тенденциях накопления и видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательный процесс. Всплеск инновационной деятельности в образовательных учреждениях системы непрерывного образования, основывается на принципах увеличения разнообразия и самоорганизации, что становится предметом синергетического управления и достаточно созвучно современным инновациям, которые характерны для современного российского образования (и средней, и высшей школы, и послевузовских систем).

В русле рассматриваемой исследуемой проблемы формой инновационной деятельности становится проектирование, которое не сводимо ни к обновлению (восстановлению полноценного старого), ни к нововведению (внедрению некоего новшества), а предполагает моделирование новых способов работы с самим образованием в сферах культурно-образовательной среды и внутри самих образовательных учреждений с использованием эффективных образовательных технологий, основанных на творческой деятельности [5, С. 109-119].

Исторически греческое слово *techné* означало умение, искусство, мастерство; *logos* - слово, знание, наука; стало быть, в широком смысле, технология - знание об умении, мастерстве, искусстве. Педагогическая технология - это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. Проведенное исследование, а также анализ литературы показал, что при формировании и развитии этнокультурной компетентности педагогов наиболее эффективными могут стать интерактивные, имитационные, дистанционные, игровые, проектировочные, исследовательские методы обучения и воспитания.

Следует отметить, что моделирование процесса обучения, направленного на формирование и развитие этнокультурной компетентности педагога в процессе непрерывного образования осуществляются на интегративной основе, с учетом особенностей каждого этапа (вузовского и последипломного), а также дифференцированного подхода к обучающимся разных категорий, уровней подготовленности и профессионального мастерства, создания условий для построения индивидуальной траектории. Анализ научных исследований, позволяет разработать концептуальную модель формирования этнокультурной компетентности и определить совокупность общеметодологических принципов необходимых для ее реализации: детерминизма, культуросообразности, развития, непрерывности и преемственности.

Принцип детерминизма. Это принцип опирается на причинную обусловленность всех явлений, он означает, что внешние условия не жестко и однозначно определяют сущность объекта и результат воздействия на него, а через внутренние параметры. Это дает возможность формирование этнокультурной компетентности осуществлять через совершенствование как личностно-психологических ресурсов, так и способностей личности распоряжаться ими в определенных условиях. Таким образом, специфика принципа детерминизма в формировании этнокультурной компетентности заключается в том, что движущей силой развития становится сама личность, а механизмом - саморегуляция, самоорганизация.

Принцип культуросообразности состоит в построении педагогического образования как элемента культуры человеческой цивилизации и одновременно составляющей части и отражающей культурную традицию России. Другими словами, речь идет об осмыслении педагогического образования и педагогической традиции как элемента, прежде всего, российской культуры, той особой духовности, которая связывается с российским менталитетом.

Принцип развития предполагает понимание развития личности педагога как совершенствование, движение к оптимальному высшему уровню готовности, к осуществлению полиэтничного образования [2, С. 15-18], признание субъектного характера развития, учет соотношения потенциального и актуального в развитии личности в сопоставлении с идеалом.

Принцип непрерывности и преемственности предполагает организацию процесса формирования этнокультурной компетентности как непрерывного и предписывает такое его организационно-методическое и технологическое обеспечение, которое способствует преемственности этапов непрерывного образования (вузовского и постдипломного), возрастания сложности задач, стоящих перед субъектами образование.

Разработанная на основе системного подхода модель формирования этнокультурной компетентности включает: целевой, структурно-организационный и содержательно-технологический компоненты. Целевой компонент модели связывает воедино этапы (вузовский и постдипломный) непрерывного образования, направленного на формирование этнокультурной компетентности педагогов и включает стратегическую цель - формирование этнокультурного педагога, способного эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях многонационального региона; тактическую цель - выявление путей и обеспечение условий эффективного формирования этнокультурной компетентности; специальные цели для каждого этапа (вузовского и постдипломного) - определение и реализация содержания, форм, методов и приемов формирования этнокультурной компетентности педагогов. Структурно-организационный компонент включает этапы (вузовский и постдипломный) непрерывного образования, объединенные вертикально-горизонтальными связями. Вертикальные связи обеспечивают взаимосвязь и преемственность между базовым профессиональным и постдипломным этапами образования.

Говоря о профессиональной подготовке в классическом университете, следует отметить, что классические университеты России не занимаются специальной подготовкой преподавателей. В классическом университете нет жесткой связи между профессиональной деятельностью (ее потребностями в освоении будущими специалистами конкретных профессиональных умений) и содержанием образования. Университетское образование должно лишь обеспечить достаточный и прочный образовательный фундамент для быстрой адаптации к профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланов И. С., Бакланова О. А., Ерохин А. М. Эпистемологические и лингвистические исследования в аналитической философии науки: семантика конструкторов // Вестник СевКавГТИ. 2015. Т. 1. № 2 (21). С. 156-159.
2. Берковский В. А. Молодежная политика в полиэтнических регионах СКФО // Российский политический процесс в региональном измерении: история, теория, практика. - 2017. - №10. - С. 15-18.
3. Гончаров В. Н., Попова Н. А. Духовно-нравственные ценности в системе общественных отношений // Фундаментальные исследования. 2015. - №2-7. - С. 1566-1569.
4. Колосова О. Ю. Жизненный мир личности и социальная реальность // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. - 2013. - №2. - С. 270-273.
5. Руденко А. М., Греков И. М., Камалова О. Н. Теоретико-методологические и философские аспекты исследования творчества // Гуманитарные и социальные науки. - 2014. - №4. - С. 109-119.
6. Тронина Л. А. Философские основания профессионализма современного педагога // Kant. - 2016. - №4(21). - С. 67-69.

УДК 37

СЕМИОТИЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ В РЕШЕНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Гадзаова Л.П., Каргиева З.К.

SEMIOTIC AND CULTURAL ASPECTS IN SOLVING COMMUNICATIVE TASKS BY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Gadzaova L. P., Kargieva S.K.

Аннотация. Статья посвящена некоторым аспектам коммуникативного обучения студентов неязыковых специальностей, формированию у них навыков понимания и воспроизведения информации и адекватного перевода лингвистических, грамматических языковых структур. Увлеченные сложными по содержанию коммуникативными заданиями, студенты используют когнитивные ресурсы интуитивно, больше механически, таким образом, что языковой форме уделяется слишком мало внимания. В результате имеет место определенная языковая некомпетентность, которую можно устранить априори, путем тренировочных коммуникативных заданий к тексту разной сложности. Однако умелая постановка коммуникативного задания, учет семиотического и культурного аспектов контента иноязычного текста позволяют обойти эту трудность, если коммуникативные задания будут направлены на то, чтобы студенты обращали внимание или на содержание, или на форму. В статье рассматриваются вариации лингвистических средств, которыми пользуются студенты неязыковых специальностей при построении устной и письменной речи разного уровня сложности.

Abstract. The article is devoted to some aspects of the communicative training of students of non-linguistic specialties, the formation of their skills of understanding and reproducing information and adequate translation of linguistic, grammatical language structures. Fascinated by complex communicative tasks, students use cognitive resources intuitively, more mechanically, in such a way that too little attention is paid to the language form. As a result, there is a certain language incompetence, which can be eliminated a priori by training communicative tasks to the text of varying complexity. However, the skillful formulation of a communicative task, taking into account the semiotic and cultural aspects of the content of a foreign text, allow us to circumvent this difficulty if the communicative tasks are aimed at ensuring that students pay attention to either the content or the form. The article discusses the variations of linguistic means used by students of non-linguistic specialties in the construction of oral and written speech of different levels of complexity.

Ключевые слова: технологии обучения иностранному языку средствами коммуникативных заданий к тексту в неязыковом вузе, необходимость учета уровня планирования и языковой подготовки в процессе обучения иностранному языку

Keywords: technologies of teaching a foreign language by means of communicative tasks to the text in a non-linguistic university, the need to take into account the level of planning and language training in the process of teaching a foreign language

Ведение. Практический опыт преподавания показывает, что когнитивной направленности, с точки зрения интересных по содержанию задач, само по себе недостаточно для оптимизации языковой компетенции, которая должна использоваться как инструмент для коммуникативных действий. Когда преподаватель предлагает шаблон для более успешной ориентации в переводческих средствах, студенты используют когнитивные

ресурсы в появившейся свободе времени и действий. Им могут быть предоставлены справочники-грамматики, словари и т.д. Конечно, достигая более сложного языкового уровня, студенты не всегда способны реализовать когнитивные знания для решения коммуникативных заданий. Поэтому целесообразно составлять задания, которые компенсируют этот недостаток, например, благодаря тому, что последующая подготовка меньше нацелена на формальную сторону языковых структур, чем на содержание. С другой стороны, коммуникативные, ориентированные на практику студенты предпочитают свободное обращение с шаблонными речевыми структурами и быстро развивают языковую гибкость за счет соблюдения не всех правил перевода. Они могут получать задания, которые не требуют высокого уровня планирования и языковой подготовки и достаточно структурированы преподавателем. Ошибки воспринимаются как не грубые. Задания коммуникативной направленности должны способствовать стимулировать утонченному пониманию переводимого текста, дополнять его лингво-культурный анализ.

Методы и методология. При обучении иностранного языка на неязыковых специальностях вуза главным считаем ориентацию на: констатацию коммуникативной компетентности в профессионально-содержательных и практико-ориентированных аспектах, опору на упражнения, аутентичные записи разговоров, сделанных специально для определенных учебных целей, чтобы проиллюстрировать конкретные правила, предназначенные для воспроизведения диалогов; разъяснения, рассуждения и споры в процессе принятия решений (например, составление ключевых слов из услышанного текста, или рассмотрение и описание предметов, ситуаций, действий, подходящих для того, чтобы представить свой собственный вариант воспроизведения контекста, что является методическим инструментом, способствующим развитию когнитивных, социальных, культурных, межкультурных и организационных навыков, средством оптимизации коммуникативного опыта. Данная методика не претендует на безупречность, однако, эффективно формирует гибкость, креативность, находчивость, разборчивость, навыки восприятия и анализа в качестве одной из целей обучения. Обоснованность коммуникативно-компетентных обучающих действий является межличностной и ситуативной, т.к. коммуникативную компетентность понимаем как часть социальной компетентности, поскольку способность сопереживать, а также понимать концептуальную направленность своих действий на взаимодействие в процессе разговора/диалога/полилога и воспроизведения контента текста является неотъемлемой частью решения коммуникативных заданий, умения сочетать различные навыки для достижения взаимопонимания.

Результаты исследования. Язык в текстовой ситуации присутствует как в когнитивном (как ментальная конструкция), так и в социальном пространстве. Он не только посредник для передачи конкретной коммуникативной информации, но и для побуждения студента думать и формировать реакцию на нее. Социокультурное изучение языка развивает самостоятельность студентов и их способность приспосабливать коммуникативные задания к социокультурной ситуации и интуитивно решать выявленные в процессе знакомства с иноязычным текстом проблемы, используя предоставленную свободу вариативности, переосмысления контента, а иногда настаивая на точном соблюдении целей.

Таким образом, студенты реализуют субъективные восприятия, понимание, подгоняя ситуацию к социокультурному источнику, оставляя за собой право на исправление, устранение недостатков самостоятельно, или прибегая к доступной помощи, в зависимости от уровня знания языка. Свой образовательный и воспитательный вклад вносит социокультурная перспектива приобретения навыков адекватного социального взаимодействия. Ориентация в коммуникативном задании сопровождается уточнениями, пока доходит до стандартов «разумного», правильного понимания. В стремлении исключить произвольность в работе с текстом может быть использованы специальные регулятивные действия, опирающиеся на некие справочные познания, начиная от философии и заканчивая социальными, культурными. Дидактика иностранного языка предостерегает от

пренебрежения данного аспекта в подходе к передаче языковых структур, т.к. :

- язык тесно связан с окружающим нас миром, в котором мы живем. Она всегда вовлечена в реальную жизнь;
- иностранный язык всегда изучается во взаимодействии с родным или другими языками;
- язык приобретает не ради соучастия в чем-то, то есть, не из-за языка в языке, а для того, чтобы использовать его как инструмент для коммуникативных действий;
- язык присутствует как когнитивно (как ментальная конструкция), так и в социальном пространстве. Она не только для того, чтобы получать и передавать информацию, но и для того, чтобы использовать ее в своих конкретных целях;
- языковое посредничество осуществляют преподаватели, или носители языка (социальное посредничество) через средства массовой информации, онлайн (информативное посредничество) и через артефакты (исследовательское посредничество).

Считаем интересным семиотический аспект в понимании коммуникативного задания и содержания текста, в когерентном, ситуационном рассмотрении. «Es sei angemerkt, dass semiotische Überlegungen bei der Aufgabenstellung eine besondere Rolle im bilingualen Unterricht spielen. Die Herausforderung im bilingualen Unterricht beispielsweise liegt nicht allein darin, das fachsprachliche Vokabular und die notwendigen Strukturen zu kennen, sondern auch die Grundlagen des naturwissenschaftlichen Diskurses zu erlernen, also z.B., ein Versuchsprotokoll in der Fremdsprache zu schreiben. Hier ist eine sorgfältige Integration von sprachlichem und inhaltlichem Lernen erforderlich» [5, с. 15]. Следует отметить, что семиотический подход играет особую роль в билингвальном обучении при постановке задачи. Требование к процессу обучения заключается не только в том, чтобы знать специальный словарь и необходимые структуры, но и в том, чтобы изучать основы естественнонаучного дискурса, то есть, например, уметь описать процесс работы на иностранном языке. Здесь требуется тщательная интеграция языкового и содержательного обучения» (авт. пер.)

С семиотической точки зрения в коммуникативных заданиях могут быть культурные артефакты, требующие понимания, т.к. благодаря этим контекстуальным особенностям содержание и форма языка прочно связаны друг с другом. С когнитивной точки зрения это сложный процесс, который требует определенных познаний и в данной области и можно использовать родной язык и национальную культуру. Студенты довольно успешно реализуют в процессе обучения получаемую информацию. Результаты, полученные при анализе переведенных текстов, как правило, положительны. «Изучение культуры – это не только усвоение определенной суммы культурных фоновых знаний, но и овладение культурой поведения, т.е. деятельностно-динамическим началом, осуществляемым говорящим в определенных условиях с соответствующими целями и мотивами, с использованием имеющихся языковых средств» [4, с. 45].

В качестве помощи правильного понимания контекста, студенты могут получать подсказки в коммуникативном задании. Все зависит от жанра переводимого текста (естественнонаучный текст имеет, например, другую структуру, чем поэтический).

Коммуникативные задания, последовательно учитывающие семиотические аспекты, помогают студентам развить понимание функционирования языка: проследить, как меняется язык в зависимости от аудитории (собеседников, участников, намерения и ситуации) и какую роль в этом играют языковые структуры; каково идентифицируемое намерение в определенном социальном контексте. Все вопросы к текстам и к соответствующим заданиям зависят от уровня знаний студентов. В обучении иностранному языку средствами перевода иноязычных текстов составление коммуникативной задачи осуществляется в рамках текстовой дидактической концепции: перед фактическим процессом перевода нужно обозначить особенности и условности со студентами. Можно делать сравнения с родным языком или с другими языками, которые знают студенты в условиях многоязычного регионального вуза.

Преподаватель может дать подсказки, пояснения к возможным языковыми

культурным особенностям текста. В процессе изучения языка аналогичные задачи сбора (отбора), рассмотрения, изучения, оценки и представления различных аспектов темы способствуют развитию соответствующих компетенций, расширению языковых навыков. «Знание различных языков с содержащимися в них представлениями о мире позволяет отменить выделение, в котором обязательно находится субъективность, и вывести взаимодействие *я* и *мира* на более высокую ступень» [1, с. 107]. Таким образом, роль языка состоит не только в передаче сообщения, но, в первую очередь, во внутренней организации того, что подлежит сообщению. Возникает как бы «пространство значений» (в терминологии А.Н.Леонтьева[3, с.254]), т.е., закрепленные в языке знания о мире, куда непременно вплетается национально-культурный опыт конкретной языковой общности. Формируется мир говорящих на данном языке, т.е., языковая картина мира, как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике.

Обратимся к одному из первых исследователей роли языка в процессе становления культуры В. Гумбольдту, который, в частности, считал, что оба феномена, и культура, и язык, определяются соответствующим этносом, «духом» народа. Как утверждал В. Гумбольдт, «язык – это постоянная, универсально выражающая этнический опыт народа» [1, с. 77].

Обучение на текстах, опираясь на их семиотический и культурный аспекты ускоряет усвоение лексико-грамматических структур в зависимости от их текстуальной функции. Общая для когнитивной, социальной, социокультурной, семиотической аспектов точка зрения заключается в том, что, хотя они выдвигают содержание на первый план, при постановке коммуникативного задания понимание языка происходит за счет одновременного сосредоточения на форме и содержании. Однако, переводческий процесс основан и на лексике, носящей разнящийся многократно смысл. Речь идет об «идентифицирующей функции слова, двойственность которой проявляется как в качественном, так и в количественном отношениях. В процессах восприятия речи (устной или письменной) студенту необходимо опознать: словоформу как таковую и слово как значимую единицу языка. Последнее реализуется через соотнесение значения слова с индивидуальным образом мира, т. е., то, что регистрируется в словарях и других источниках как значение слова, выступает в качестве средства выхода на психологическую структуру значения, при этом срабатывает механизм глубинной предикации, посредством которого индивид констатирует (для самого себя), что значимая единица языка понятна, понята правильно и т.д.»[2, с. 27]

Заключение. Обучение иностранному языку должно иметь соответствующее прагматичное, прикладное, практическое, ориентированное на будущее значение, основанное на интеллектуальных, ценностных знаниях, и приближаться к культуре изучаемого языка. Такая методика дает возможность студентам получать информацию по определенной тематике, готовить презентацию, приближенной к текстовой теме, ставя себя в подготовленную ситуацию, продумывать применение стратегию, перенося ее на выполнение других коммуникативных заданий. Семиотический подход дает возможность использовать все доступные методы для корректного образовательно-воспитательного процесса. Студенты учатся также использовать согласованную устную речь, давать информацию и аргументированно убеждать. Речевые задания, как форма работы с оригинальными текстами, предназначены для выяснения сходств и различий в языках и достижения лучшего понимания текста, коррекции деталей и сопутствующего языкового выражения. Этому также способствует расширение текстового поля с универсальными аутентичными темами, сочетания их с вопросами местного значения и разработкой соответствующих авторских учебных пособий и обучающих материалов. Обучение предусматривает предоставление достаточного времени студентам для размышлений, и обмена мнениями при переосмыслении и решении коммуникативных заданий. Поощряется творческая инициатива, направленная на развитие у них способности распознавать более правильные варианты, использовать элементы других известных им языков, рассматривая

это не как метод, а некую тандемную форму в дополнение к языковому обучению, при котором обучающиеся корректируют друг друга в относительно непринужденной форме. Возникает имитация почти реальной устной речи. Таким образом, такая методика убедительно заявляет о своей успешности в обучении.

Коммуникативные задания могут включать взгляды на язык и общество, языковые вариации с точки зрения региона, социальной принадлежности и пола, языка и культуры, связанные с областью межкультурной языковой дидактики, точнее, прагматики использования иностранных языков. Однако, весь процесс обучения должно обеспечить мотивационное и эффективное педагогическое сопровождение, обеспечивающее согласованность всех дидактических действий. В этом заключается существенный элемент педагогического профессионализма в области преподавания иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 452 с.
2. Залевская А.А.. Общенаучная метафора «живое знание» и проблема значения слова. Вестник ТвГУ. Серия Филология, - Выпуск «Лингвистика и межкультурная коммуникация», 7/2007. С. 27
3. Леонтьев А.Н. *Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I* - М.: Педагогика, 1983.- 392 с.,
4. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков в вузе. - Саранск, 2000. – 164 с.
5. De Florio-Hansen, Inez (2003a): Inhaltsbasiertes Fremdsprachenlernen: Bilingualer Unterricht auf dem Prüfstand. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50., S. 11-19.

УДК 37

МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАДРОВЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОРГАНИЗАЦИЙ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ СОБСТВЕННОСТИ С УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КАРЬЕРНОЙ ТРАЕКТОРИИ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Гарафутдинова Н.Я., Лукаш А.В., Корешева С.Г.

MECHANISMS OF INTERACTION BETWEEN PERSONNEL DEPARTMENTS OF ORGANIZATIONS OF VARIOUS FORMS OF OWNERSHIP WITH EDUCATIONAL INSTITUTIONS TO FORM INDIVIDUAL CAREER PATHS FOR PERSONS WITH DISABILITIES AND PERSONS WITH DISABILITIES

Garafutdinova N.Y., Lukash A.V., Koresheva S.G.

Аннотация: в статье рассматриваются механизмы работы образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального и высшего образования, с предприятиями различных форм собственности по вопросам построения индивидуальной образовательной и карьерной траектории лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Abstract: The article deals with the mechanisms of work of educational organizations, implementing programs of secondary vocational and higher education, with the enterprises of

various forms of ownership on the construction of individual educational and career trajectory of persons with disabilities and persons with disabilities.

Ключевые слова: обучение и занятость инвалидов, профориентация, стажировки на предприятиях, квоты для организаций на трудоустройство инвалидов, постдипломное сопровождение.

Key words: training and employment of disabled people, vocational guidance, internships at enterprises, quotas for organizations for the employment of disabled people, postgraduate support.

Правительством Российской Федерации в среднесрочной перспективе предполагается реализация мероприятий, направленных на содействие занятости населения, в том числе таких категорий, как люди старшего поколения, инвалиды, лица с ограниченными возможностями, молодежь, а также лица, находящиеся в отпуске по уходу за ребенком.

Методология и методика исследования. Результаты исследования и выводы сформулированы в ходе применения совокупности теоретических и эмпирических научных методов, включая анализ, абстрагирование, синтез, систематизация и структурирование изученной информации, дедуктивный и индуктивный подходы, а также анкетный вопрос выпускников вузов 2021 и 2022 годов вузов, входящих в РУМЦ РУТ (МИИТ).

Результаты исследования.

В ближайшие десять лет по официальным данным Министерства труда и социального развития Российской Федерации, на 70% увеличится спрос на специалистов в IT-сфере и на 30% в индустрии гостеприимства. Будут нужны новые люди в научной и социальной сфере, строительстве, здравоохранении. Незначительно, но вырастет потребность в работниках в сферах энергетики и торговли.

Об этом рассказал министр труда и социальной защиты Антон Котяков, выступая на Гайдаровском форуме на сессии «Стратегия социального развития: среднесрочные приоритеты». По словам министра, на рынок труда влияет цифровизация, которая меняет технологические и производственные процессы. В связи с этим работодатели будут требовать от работников новых знаний и большей половине занятых граждан потребуются профпереподготовка или повышение квалификации. «Важно сформировать в сознании граждан стремление к обучению», - подчеркнул министр. Между тем, уже в этом году с помощью нового сервиса «Биржа навыков» на портале «Работа в России» соискатели смогут проследить, как поменяется их средняя зарплата после получения тех или иных знаний и навыков, рассказали «Российской газете» в пресс-службе минтруда. По данным оператора федерального проекта «Содействие занятости» - Томского государственного университета (ТГУ) уже сегодня ценный сотрудник с высокой конкурентоспособностью - это тот, кто может продуктивно работать и одновременно учиться онлайн». При этом, после повышения квалификации маркетолог с опытом 5-10 лет может увеличить свой доход на 60%, менеджер по продажам в сфере туризма - на 40%. На треть вырастет средняя зарплата на рынке труда у редактора или копирайтера, который окончил курсы SMM-менеджера.

Для этого несколько лет на территории Российской Федерации проводится повсеместная реализация национальных проектов в форме программ дополнительного образования – профессиональной переподготовки и повышения квалификации по новой специальности, получения грантовой поддержки, формам применения социального контракта для ищущих работу, стажировки на предприятиях реального сектора экономики для выпускников образовательных организаций высшего профессионального образования после завершения обучения на период три месяца по направлению центров занятости и оплаты средней заработной платы работодателю из средств этих центров, для конкретного определения как со стороны работодателя, так и со стороны студента подходят ли они друг другу, а так же выделение специальных квотируемых мест на предприятиях реального сектора экономики для лиц с ограниченными возможностями и инвалидов.

Кроме того, развитию рынка труда будут способствовать реализация государственной программы Российской Федерации «Содействие занятости населения», национальных

проектов «Демография», «Малое и среднее предпринимательство и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы», «Производительность труда» а также региональные программы повышения мобильности и эффективности использования трудовых ресурсов.

Так, повышению профессиональной и территориальной мобильности рабочей силы, гибкости в управлении трудовыми ресурсами, а также снижению издержек на рынке труда отдельных территорий будет способствовать в том числе реализация таких мер, как повышение квалификации и обучение безработных граждан по специальностям, востребованным на территории отдельного региона с учетом традиций и специфики его развития. Кроме того, важным направлением является повышение эффективности служб занятости, оказание помощи в поиске работы в рамках социального контракта. Сейчас происходит трансформация центров занятости в кадровые центры «Работа России». Осуществляется переход к единому стандарту предоставления услуг соискателям и работодателям. Использование современных подходов и технологических инноваций позволит качественно работать с жителями каждого отдельно взятого региона и эффективно помогать и молодым специалистам в построении карьеры.

Кроме того, на уровне Правительства Российской Федерации принято распоряжение от 14 декабря 2021 года № 3581 «О долгосрочной программе занятости молодежи на период до 2030 года», в котором в числе основных проблем трудоустройства молодежи отмечены отсутствие баланса между спросом и предложением в молодежном сегменте рынка труда и неудовлетворенность качеством рабочей силы молодежи со стороны работодателей.[1] Основная цель программы – создание условий для реализации профессионального, трудового и предпринимательского потенциала молодых людей. Программа включает 32 мероприятия. Предполагается, что прямыми мерами поддержки будут ежегодно охвачены до 200 тыс. человек. В результате уровень безработицы среди молодежи должен существенно снизиться: к 2024 году доля трудоустроенных выпускников должна достигнуть 85%, а к 2030 году – 92%.

Основные задачи программы:

- разработать дополнительные механизмы содействия занятости молодежи;
- сделать так, чтобы современное образование больше отвечало требованиям работодателей;
- создать условия, которые позволят студентам совмещать обучение с трудовой или предпринимательской деятельностью;
- предоставить субсидии работодателям за трудоустройство молодых людей, которым часто бывает сложно найти работу, например инвалидов;
- усовершенствовать порядок формирования и распределения контрольных цифр приема, чтобы максимально приблизить их к потребностям рынка труда;
- содействовать в переезде молодых людей в регионы, где наблюдается дефицит кадрового потенциала на рынке труда;
- организовать практическое обучение студентов у индивидуальных предпринимателей;
- запустить проект «Страна мастеров», который даст возможность персонального сопровождения молодежи в предпринимательстве.

В соответствии с данным документом каждый субъект будет принимать действия по участию в новых формах, направленных на развитие и поддержку предпринимательской инициативы молодежи, например, в новом проекте «Страна мастеров», который будет давать возможность персонального сопровождения молодежи в предпринимательстве, в том числе в тех субъектах и регионах, где комплексно подойдут к решению таких вопросов на уровне руководителей, внедряющих инновационные элементы в работу отраслей.

Кроме того, Минтруд России разработал стандарт работы центров занятости населения для организации временного трудоустройства выпускников. Проект документа размещен для общественного обсуждения на официальном портале нормативных правовых актов www.regulation.gov.ru. Обратиться за помощью в подборе временной работы смогут

выпускники в возрасте от 18 до 25 лет, получившие среднее специальное или высшее образование менее 1 года назад. Также помощью смогут воспользоваться подростки в возрасте от 14 до 18 лет. «Временная подработка для выпускников дает возможность попробовать себя в профессии, получить практические навыки. Такая услуга в центрах занятости существовала и прежде, но только для выпускников средних профессиональных образовательных организаций в возрасте от 18 до 20 лет. Теперь получить помощь в трудоустройстве смогут и выпускники вузов, а возраст увеличен до 25 лет. Кроме того, в связи с принятием поправок в закон о занятости и созданием единой цифровой платформы, услуга будет предоставляться гражданам просто по заявлению на портале «Работа России», без необходимости сбора документов. В таком же онлайн режиме смогут обратиться за помощью в подборе подработки подростки старше 14 лет, но для таких ребят подработка возможна только в свободное от учебы время», - отметила заместитель Министра труда и социальной защиты Елена Мухтиярова. Согласно предложенному стандарту, чтобы получить государственную услугу, гражданину достаточно подать заявление на портале «Работа в России». Центр занятости отберет работодателей для его временного трудоустройства. В свою очередь кадровые консультанты для работодателей подберут на вакантные места кандидатов с указанием оценки профессиональных и личностных качеств.

Особую значимость развития территорий придает внедрение механизмов и технологий цифровизации, которые внедряются как для подготовки специалистов для отдельных отраслей с учетом их трансформации а так же и внедрения элементов цифровизации в деятельность отдельных отраслей, имеющих специфику своего развития на территории того или иного субъекта с учетом традиционного размещения производительных сил. В связи с этим цифровизация, как важная составляющая экономического развития большинства стран, одновременно становится основой устойчивого роста производства, повышения конкурентоспособности страны и уровня жизни населения. В этой сфере важнейшими для промышленности стремительно развивающимися технологиями выступают роботизация, 3D-печать, искусственный интеллект, Интернет вещей и подключение технологических объектов к интернету, автоматизированное проектирование, новые сенсоры и датчики, использование интеллектуальных сетей в энергетике, создание материалов с заданными свойствами, а так же многих другим элементам цифровых технологий, необходимых для эффективной работы в той или иной отрасли.

Цифровизация трудовых отношений и развитие гибких (в том числе удаленных) форм занятости, которые повсеместно вводятся в деятельность тех или иных предприятий будет помогать более успешному управления ими в новых и быстро меняющихся условиях. Кроме того каждое предприятие безусловно будет осуществлять подбор специалистов на определенные участки деятельности, где внедряются цифровые бизнес- процессы с учетом новых требований и IT- технологий, а так же изменения в работе отдельных участков производства в определенной отрасли, готовя их и на условиях целевой подготовки в образовательных организациях и находя у конкурентов и переманивая на свое предприятие более выгодными условиями работы и конечно возвращая потенциал внутри коллектива предприятия.

Так, например, федеральный проект «Пронавыки» обеспечивает прохождение инвалидам и лицам с ОВЗ бесплатные онлайн-курсы по знакомству с востребованными на рынке труда цифровыми навыками, которые помогут:

- расширить свои компетенции;
- расти профессионально;
- адаптироваться к изменениям.

Проект направлен на профессиональное развитие и поддержку всех граждан, включая людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Соответственно для успешного развития каждого отдельно взятого субъекта и ведущих отраслей промышленности, действующих на его территории, важно находить общие интересы и интегрировать и

объединять усилия и ресурсы различных партнеров.

Примером такой интеграции может послужить совместные мероприятия, проводимые работодателями, представителями образовательных организаций и центров занятости населения субъекта.

Так, 15 декабря 2021 года в Омской области при поддержке Российского университета транспорта Министерством труда и социального развития Омской области совместно с Омским государственным университетом путей и сообщения проведена конференция «Актуальные вопросы трудоустройства выпускников с инвалидностью, обучающихся в системе ВПО».

Конференция (вебинар) проведена с целью масштабирования региональной модели трудоустройства людей с инвалидностью для системы высшего профессионального образования и формирования на региональном уровне межведомственных связей и коммуникаций с органами службы занятости населения.

В ходе работы конференции были рассмотрены следующие аспекты трудоустройства выпускников с инвалидностью и лиц с ограниченными возможностями здоровья:

экосистема сервисов по обеспечению занятости инвалидов в Омской области;

опыт межведомственного взаимодействия и механизмы сопровождения трудоустройства студентов с инвалидностью;

профессиональные пробы как средство профессионального самоопределения молодежи;

новые возможности для людей с инвалидностью - самозанятость и соцконтракт;

организация рабочих мест и трудоустройство людей с инвалидностью на основе договора;

профессиональное и карьерное развитие людей с инвалидностью на примере проекта «Шаг в профессию»;

механизмы получения дополнительного профессионального образования и стажировок для инвалидов.

Вебинар собрал более сорока участников, в том числе 30 – в онлайн формате. Было заслушано 7 докладов, которые подготовили 9 спикеров.

География мероприятия, проводимого с использованием дистанционных технологий, охватила города Восточной и Европейской части страны – Москва, Самара, Санкт-Петербург, Саранск, Екатеринбург, Иркутск, Волгоград, Омск, Орел, Курск, Тайга и др.

Представленный на конференции продуктивный региональный опыт, показывает возможности и потенциал субъектов РФ, в решении вопроса повышения занятости населения из числа инвалидов с помощью следующих эффективных мер:

установление в организациях независимо от организационно-правовых форм и форм собственности квоты для приема на работу инвалидов и минимального количества специальных рабочих мест для инвалидов;

резервирование рабочих мест по профессиям, наиболее подходящим для трудоустройства инвалидов;

стимулирование создания предприятиями, учреждениями, организациями дополнительных рабочих мест (в том числе специальных) для трудоустройства инвалидов;

создание инвалидам условий труда в соответствии с индивидуальными программами реабилитации, реабилитации инвалидов;

создание условий для предпринимательской деятельности инвалидов;

организация обучения инвалидов новым профессиям;

межведомственное взаимодействие.

Вместе с тем, было отмечено, что:

механизмы взаимодействия между органами службы занятости населения и образовательными организациями развиваются в регионе неравномерно – наиболее эффективные практики сотрудничества реализуются в среде среднего профессионального образования (СПО), в то время, как высшие учебные заведения, находящиеся в юрисдикции

федеральных органов исполнительной власти частично участвуют в региональных программах по созданию условий для повышения уровня занятости инвалидов;

для транспортных вузов развитие программ постдипломного сопровождения является одной из приоритетных задач, так как в последние годы поступательно увеличивается набор абитуриентов из числа инвалидов в университеты и структурные подразделения среднего профессионального образования, подведомственных Федеральному агентству железнодорожного транспорта;

эффективное решение вопроса занятости выпускников с инвалидностью предполагает не только дальнейшую проработку правового взаимодействия участников образовательного процесса, но активизацию коммуникаций с работодателями, в том числе бизнес-сообществом.

Важным инструментом повышения эффективности работы образовательных организаций и институтов труда и занятости является анкетирование студентов и выпускников из числа инвалидов. Продуктивный опыт сбора эмпирических данных демонстрирует Ресурсный учебно-методический центр РУТ (МИИТ). Мониторинг трудоустройства инвалидов осуществляется посредством проведения ежегодного анкетирования выпускников и студентов выпускных курсов, обучающихся по программам ВО в высших учебных заведениях, заключивших соглашение с Ресурсным учебно-методическим центром РУТ (МИИТ). Первый подобный опыт сбора и обработки данных был проведен в 2018 году. Получаемые с помощью анкетирования данные направлены на поиск оптимальных механизмов профориентационной работы и постдипломного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты мониторинга, обновляемые ежегодно, призваны скорректировать планы работы вузов-партнеров РУМЦ в рамках актуализируемых «Дорожных карт». За последние годы Минтранс и вузами-партнерами РУМЦ РУТ (МИИТ) была проделана большая работа по вовлечению абитуриентов из числа инвалидов в обучение по программам ВО и СПО. Сегодня мы наблюдаем прирост числа студентов не просто с соматическими заболеваниями, но и с нарушением ОДА, слуха и зрения, поэтому через несколько лет эти студенты должны вступить в профессиональную жизнь, а число дипломированных специалистов с ОВЗ возрастет значительно. Поэтому крайне важно в настоящее время прорабатывать вопросы, посвященные постдипломному сопровождению и профессиональной адаптации студентов с инвалидностью, искать и примерять разнообразные формы сетевого и межведомственного взаимодействия, результатом которых должна быть не просто 100% трудоустроенность выпускников с инвалидностью, но их экзистенциальная удовлетворенность профессиональной траекторией.

В рамках обработки данных решается **три макрозадачи:**

Во-первых, выявить социально-демографические характеристики респондентов (выпускников) текущего года и отследить динамику к предшествующим периодам.

Во-вторых, исследовать их статус трудоустроенности, в том числе выяснить удовлетворенность условиями своей работы; установить механизмы при помощи которых наши респонденты нашли свою работу; определить причины, препятствующие к трудоустройству на рынке труда.

В-третьих, раскрыть отношение и ожидания наших выпускников с инвалидностью к работе ВУЗа и специализированных служб занятости по содействию трудоустройства.

Всего в анкетировании студентов и выпускников приняли участие 11 высших учебных заведений из числа партнеров РУМЦ РУТ (МИИТ). Как видно из представленной таблицы *наибольшее количество студентов (8 человек)* прошло анкетирование в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова». В 2021 году объем полученных анкет полностью идентичен прошлому году – 32 анкеты респондентов.

Таблица 1. ВУЗЫ принявшие участие в опросе (2021)

Университет	Количество анкет
ГУМРФ им. адмирала С.О. Макарова	8
РГУПС	6
УРГУПС	5
СПбГУ ГА	3
СамГУПС	3
ГМУ им. адм. Ушакова	3
ОмГУПС	2
СГУПС	1
МГТУ ГА	1
УиГА	0
СГУВТ	0
Итого	32

В контексте поиска ответа на вопрос: «Какую помощь в содействии трудоустройству Вы бы хотели получить от ВУЗА?» исследование в конце 2021 года показало, что информация о ярмарках вакансий для лиц с ОВЗ и инвалидностью – самый популярный ответ у респондентов – (25,6%). Получать информацию о положении на рынке труда региона, в соответствии с региональным законодательством о квотировании рабочих мест для молодежи и инвалидов – является крайне важным для (21,6%) опрошенных. Третьим по популярности вариантом ответа является ожидание помощи от ВУЗА в форме подбора вакансии (17,6%). О том, что никакая помощь от ВУЗа им не нужна сказали только (5,8%). Последний вариант ответа убедительно показывает, что университетской среде необходимо оказывать поддержку и помощь свои студентам из числа инвалидов, так как абсолютное большинство их заинтересовано в ней и ожидают е в той или иной форме. Также исследование показало, что у студентов в настоящее время отсутствует информация о такой форме занятости как – самозанятость, так как ни один из респондентов не выбрал такой вариант ответа, как: «Изучить алгоритм самостоятельного трудоустройства».

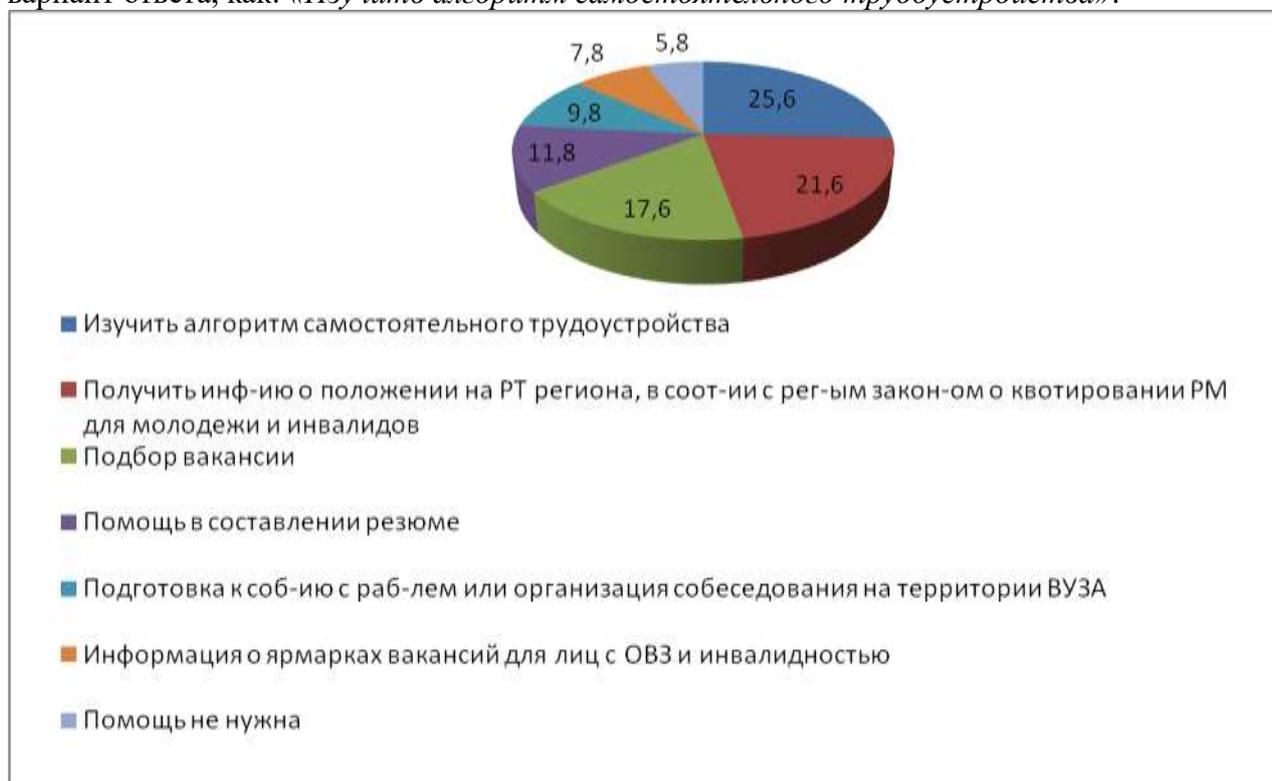


Рис.1 Какую помощь в содействии трудоустройству Вы бы хотели получить от ВУЗА, в % (2021)

Распределение ответов на вопрос о том, «Какую помощь Вы бы хотели получить от органов службы занятости?» показал, что **главное ожидание** обучающихся с инвалидностью связано с поиском подходящей работы – **(37,4%)**. Данный ответ и в прошлые годы мониторинга был самым популярным у респондентов. От взаимодействия со службами занятости, обучающиеся также ждут «Профессиональное обучение, дополнительное профессиональное образование» - это второй по популярности ответ на который приходится **(18,6%)**. Очень важным индикатором в 2021 году (см. таблицу 2) становится закрепление на третьем месте по популярности ответ респондентов о том, что от служб занятости ожидают *помощь при открытии собственного дела* – **(10,4%)**. Как систему, призванную в первую очередь оказать помощь в получении пособий по безработицы службу занятости рассматривает только **(2,1%)**. Для сравнения отметим, что в 2020 году о пособиях говорили 11% выпускников.

Таблица 2. Какую помощь Вы бы хотели получить от органов службы занятости? (2021)

Поиск подходящей работы	37,4 %
Профессиональное обучение, дополнительное профессиональное образование	18,6%
Помощь при открытии собственного дела	10,4%
Получение навыков эффективного поиска работы (профорientация)	8,4%
Сопровождение работником службы занятости в ходе поиска подходящей работы	8,4%
Помощь не нужна	6,3%
Временную занятость	4,2%
Участие в специализированных ярмарках вакансий для людей с ограниченными возможностями	2,1%
Содействие в переезде (переселении) в другую местность для трудоустройства по направлению органов службы занятости	2,1%
Пособие по безработице	2,1%

Выводы:

1. Для эффективного взаимодействия между университетскими комплексами транспортной отрасли, в том числе реализующих программы среднего профессионального образования, и органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации необходимо формирование на региональном уровне прочных межведомственных связей и коммуникаций, закреплённых в конкретных программах с органами службы занятости населения, что позволит ведомственным университетам в полной мере использовать ресурсный потенциал структурных подразделений и служб, ответственных за вопросы занятости и труда.

2. Рекомендовать при составлении программ постдипломного сопровождения выпускников университетских комплексов транспортной отрасли с ОВЗ и инвалидностью использовать опыт и технологии работы с инвалидами региональных служб занятости населения, масштабируя продуктивную практику последних из других сфер социально-трудовых отношений.

3. Включить в профориентационную работу с абитуриентами и обучающимися из числа инвалидов инструменты профессионально-личностной диагностики, нацеленной на выявление профессиональных склонностей и интересов, а также отслеживать их динамику по мере продвижения обучающегося по индивидуальному образовательному маршруту.

4. Активизировать продвижение в студенческой среде университетских комплексов альтернативных форм трудоустройства для выпускников с инвалидностью – самозанятости, в том числе обеспечить информирование об алгоритмах оформления статуса самозанятого.

5. Рассмотреть возможность внедрения в работу структурных подразделений университетских комплексов, ответственных за карьерное развитие обучающихся, практику организации стажировок для выпускников на первоначальном этапе трудовой социализации, с целью эффективного поиска для последних оптимальных трудовых маршрутов.

6. С учетом накопленного опыта в Омской области по содействию в трудоустройстве инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, рекомендовать образовательным организациям активнее участвовать в мероприятиях региональных служб занятости, большинство из которых нацелено на долгосрочное и поэтапное взаимодействие со студентами, что позволяет в результате к концу освоения образовательной программы получать профессиональную карту выпускника.

7. При планировании и реализации программ по профориентации обучающихся с инвалидностью предусмотреть комплекс карьерных и психолого-педагогических мероприятий, адресованных для родителей или опекунов инвалидов и лиц с ОВЗ.

8. Продолжить изучение опыта российских общественных организаций, занимающихся вопросами стажировок, наставничества, карьерного сопровождения инвалидов и лиц с ОВЗ с целью подготовки обучающихся, в том числе по образовательным программам транспортной направленности, к участию в них.

9. Рассмотреть возможность создания на базе университетских комплексов команд наставников, в том числе по компетенциям транспортной тематики, для последующего участия в программах профессиональной адаптации реализуемых в России общественными организациями и региональными службами занятости.

10. С учетом цифровой трансформации университетских комплексов транспортной отрасли, рассмотреть конкретные варианты и решения по интеллектуальному внедрению в экосистемы образовательных организаций инструментов и диджитал сервисов по обеспечению занятости инвалидов органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, адаптированных для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

11. Рекомендовать учредителям учреждений и организаций ВПО организовать плотное межведомственное взаимодействие в вопросах определения квотированных мест для прохождения стажировок, а так же дальнейшего трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ (Росжилдор, Минсельхоз. Минздрав и пр.)

12. Рекомендовать ректорам образовательных организаций ВПО разместить на официальных сайтах вузов информацию о возможных сервисах и услугах Центра карьеры при работе с инвалидами и лицами с ОВЗ для обеспечения равного информационного доступа данной категории к существующим сервисам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 14 декабря 2021 года № 3581 «О долгосрочной программе занятости молодежи на период до 2030 года» [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403136100/> .

УДК 37

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Дохоян А.М., Спирина В.И.

RESILIENCE AS A PERSONAL RESOURCE OF SUBJECTS OF EDUCATION

Dokhoyan A.M., Spirina V.I.

Аннотация: в статье анализируются основные подходы к пониманию феномена жизнестойкости в отечественной и западной психологии, обобщаются основные направления исследований феномена; выделены основные компоненты жизнестойкости, определяющие меру противостояния в стрессовых ситуациях.

Abstract: the article analyzes the main approaches to understanding the phenomenon of resilience in domestic and Western psychology, summarizes the main directions of research on the phenomenon; the main components of resilience, which determine the measure of confrontation in stressful situations, have been allocated.

Ключевые слова: личность, жизнестойкость, стресс, структурные компоненты жизнестойкости, ресурс личности, жизненные ситуации, психическое здоровье.

Key words: personality, resilience, stress, structural components of resilience, personality resource, life situations, mental health.

В периоды социальных, экономических и иных кризисов, в условиях поиска путей создания благоприятных условий для максимального развития личности, жизнестойкость как свойство личности становится особенно важным качеством. Актуальность проблемы жизнестойкости в контексте развития личностных ресурсов подтверждается так же потребностями общества в создания благоприятных условий для самоактуализации и самореализации личности.

Понятие “hardiness” появилось в 80-х годах XX века, в переводе с английского языка означало «выносливость», «стойкость» и было введено Сьюзен Кобейса и Сальваторе Мадди. Ученые рассматривали “hardiness” как особое качество, как систему установок и убеждений о мире, о себе, позволяющее личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя при этом внутренний баланс и гармонию.

С. Мадди предлагает модель жизнестойкости, в рамках которой рассматривает жизнестойкость как «убеждения человека, которые позволяют ему оставаться активным и препятствуют негативным последствиям стресса» [6]. Автор подчеркивает важность выраженности трех компонентов для сохранения здоровья и оптимального уровня работоспособности и активности в стрессогенных условиях: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях.

Особый интерес у зарубежных ученых вызвала проблема влияния феномена жизнестойкости на психическое и физическое здоровье человека. Ф. Шейер и Ч. Карвер изучали влияние ожидания результата на физическое благополучие человека. Жизнестойкость, авторы предлагают рассматривать как черту личности, являющуюся буфером против неблагоприятных физических последствий стресса. [7].

М.Раш, В.Шоел и С. Барнард отмечали, что жизнестойкость является значимой альтернативной силой в отношении воздействия фактора принуждения к изменениям на намерения сменить вид деятельности [12].

А.Адлер считает, что за жизнестойкость личности отвечает ее социальная развитость, то есть понимание того, что для решения различных жизненных трудностей и проблем необходимо обладать мужеством, уметь сотрудничать и тратить собственную энергию для блага окружающих.[1].

Заслуживает внимание и теория «самости» К. Юнга, который отмечал, что жизнестойкая личность- это личность, которая с помощью собственной «самости» получает новые умения, реализует цели и себя, она способна подниматься над массой, при этом оставаясь неподвластной общественным нормам.[14]. В дальнейшем в зарубежной психологии появились различные работы, которые расширили понимание жизнестойкости, и показали механизм его действия и роль в структуре личности человека.

Одним из первых в отечественной психологии вопросы «жизнестойкости» рассмотрел

Д.А.Леонтьев, который считал, что жизнестойкость как свойство личности характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности. [4]

Хотелось бы отметить, что единого подхода к описанию данного психологического феномена нет. Жизнестойкость понимается и как способность человека преодолевать заданные жизнью обстоятельства и самого себя, система убеждений. Чертыков И.Н. отмечает, что жизнестойкость - система убеждений, способствующих развитию готовности человека управлять системой повышенной сложности. [12, с.221].Свое отношение к феномену жизнестойкости выразил В.Д. Шадриков: это «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые выражают индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [13, с.7].

В монографии «Жизнестойкость личности» А.Н. Фомина не только дает аналитический обзор термина, но и рассматривает такие понятия, как: жизнеспособность, жизнестойкость, жизнестворчество [10].

М.Р. Хачатурова отмечает, что жизнестойкость - это сложный конструкт, влияние которого может распространяться на многие личностные особенности и аспекты поведения человека. Жизнестойкость выступает в данном случае неким «ресурсом» личности, позволяющим ей справиться с трудными жизненными ситуациями [11, с.166].

М.А. Фризен отмечает, что жизнестойкость это катализатор, который позволяет трансформировать негативные впечатления в новые возможности. Автор отмечает важную функцию жизнестойкости личности - потенциальный адаптивный ресурс [9, с.108].

Жизнестойкость связана с возможностью личности преодолевать различные стрессы, с поддержанием высокого уровня физического и психического здоровья, с оптимизмом, самоэффективностью и субъективной удовлетворенностью собственной жизнью.[3].

Заслуживают внимания современные научные исследования: О.А. Березкина о возможности актуализации и развития жизнестойких качеств будущих специалистов; Р.А. Стецишина о личностно-психологических ресурсах жизнестойкости; Т.В. Наливайко о жизнестойкости во взаимосвязи со свойствами личности; М.В. Логиновой о психологическое содержание жизнестойкости личности студентов и др.

Таким образом, проведенный анализ проблемы жизнестойкости личности позволяет выделить три основных направления трактовки феномена жизнестойкости:

- жизнестойкость как ресурс потенциала личности, который может быть востребован в определенных ситуациях,
- жизнестойкость как интегральное психологическое свойство личности, которое развивается на основе активного взаимодействия с жизненными ситуациями,
- жизнестойкость как способность к социально-психологической адаптации на основе динамики смысловой саморегуляции.

Мы в своем исследовании под жизнестойкостью будем понимать необходимый ресурс, на который человек может опереться при выборе будущего в меняющемся мире. Жизнестойкость как личностный ресурс имеет огромное практическое значение, поскольку позволяет преодолевать жизненные и профессиональные трудности, обеспечивает полноценное здоровье, высокую трудоспособность, создает основу внутренней гармонии.

При современном обучении в вузе студенты получают необходимые знания, умения и навыки, формируются профессиональные компетенции, но зачастую, они не обладают способностью эффективно адаптироваться к меняющимся условиям жизни, не знают, как вести себя в трудных жизненных ситуациях, не умеют грамотно справляться со стрессом, несформированность смысловой саморегуляции. Таким образом, в жизненно важный период становления студент выходит социально неприспособленным.

С целью определения степени уязвимости личности к переживаниям стресса и депрессивности мы провели пилотажное исследование со студентами Армавирского государственного педагогического университета.

Студентам было предложено ответить на предложенные вопросы и заполнить специализированные бланки – опросников.

На вопрос «Нужна ли человеку жизнестойкость?» все студенты единогласно ответили положительно. Далее было предложено проанализировать свои поступки, жизненные ситуации, свои чувства, т.е. заняться рефлексией. В студенческом возрасте самая интенсивная рефлексия и наиболее низкая самоудовлетворенность смыслом жизни.

Результаты показали, что 43% опрошенных считают, что у них средний уровень жизнестойкости, 27% студентов отметили, что - ниже среднего, 30% - выше среднего. Студенты на первое место поставили материально-обеспеченную жизнь, на второе место – счастливую семейную жизнь, на третье место – интересную работу. Такие качества, как уверенность в себе, саморегуляция, жизненная мудрость, психическое и психологическое здоровье, находятся на последних местах, хотя они составляют основу жизнестойкости. Важно отметить, что жизнестойкость влияет не только на оценку ситуации, но и на активность человека в преодолении данной ситуации.

Опрос студентов о феномене «жизнестойкость» показал, что 35% студентов считают, что жизнестойкость это качество личности, 25% - волевое свойство личности, а 40% - способности человека. Таким образом, под жизнестойкостью студенты понимают индивидуально-типологические свойства личности.

Высокий уровень жизнестойкости выявлен у 34% студентов, средний – у 50% опрошенных, низкий уровень у 16% студентов. Студентами одна и та же ситуация может, переживается по-разному: одни трудные жизненные обстоятельства воспринимают как некий барьер, преодолев который они развиваются, другие видят в нем крах мироздания, там, где пессимист видит лишь фатальный исход, жизнестойкий человек находит надежду.

Опрос так же показал, что подавляющее большинство студентов чувствуют себя безопасно дома, в вузе и в компании друзей. Основным источником защиты от негативных психологических и физических воздействий для студентов являются семейная и образовательная среда, а также среда сверстников. У студентов внешние источники опасности преобладают над внутренними, согласно полученным ответам, им не хватает внутренней уверенности и душевного спокойствия, а это-важные показатели жизнестойкости.

Жизнестойкость - тот фактор, внутренний ресурс, который подвластен самому человеку, это то, что он может изменить и переосмыслить, то, что способствует поддержанию физического, психического и социального здоровья, установка, которая придает жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах.

В психолого-педагогической науке и практике существуют способы и средства по формированию и коррекции жизнестойкости. Усилия педагогов, психологов должны быть направлены на формирование личностных ресурсов, которые помогут сопротивляться стрессовым, негативным впечатлениям и стрессовым воздействиям. Все компоненты жизнестойкости вполне поддаются диагностике, формированию педагогическими методами и средствами.

На основе представлений о сущности и основных компонентов жизнестойкости была разработана программа развития жизнестойкости для студентов педагогического вуза.

В рамках программы проводится тренинг жизнестойкости, который включает в себя упражнения, направленные на поиск и получение психологической поддержки в стрессовых ситуациях: в семье, в коллективе, в образовательном учреждении и в обычной повседневной жизни. Тренинг жизнестойкости основан на предположении, что жизнестойкость не является врожденным качеством, а формируется в течение жизни[6].

Развитие у студентов жизнестойкости возможно так же через образовательную программу развития жизнестойкости студентов, проведение спецкурсов, учебно-воспитательный процесс, целью которых должно стать раскрытие потенциала личности студента; формирование у студента уверенности в реальности личных достижений; помощь в построении программы актуализации собственных возможностей и развитии своей

жизнестойкости; обучение жизнестойким способам совладания с трудностями.

Необходимо отметить, что дальнейшая реализация данной работы или ее элементов в образовательном процессе позволит специалистам решать задачи формирования жизненной стойкости молодежи, необходимой для дальнейшей адаптации ее в современном социально-экономическом пространстве России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер, А. Наука жить [Текст] / А. Адлер. – Киев: Port – Royal, 1997. – 315 с.
2. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сб. науч. трудов. Вып. 2 / Под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Ясницкого. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. С. 82-90.
3. Вербина Г.Г. Жизнестойкость человека как личностный ресурс достижения высокого уровня физического и психического здоровья // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2017. – Т. 5, № 4(18)
4. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании // Психологическое обозрение. - 1998. - №1. - С.37.
5. Мадди С.Р. Теории личности: сравнительный анализ / С.Р. Мадди. - СПб.: Изд-во «Речь», 2002. - 539 с.
6. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 6. – С. 87–101.
7. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Челябинск, 2006. – 23 с
8. Рассказова Е.И. Личность в экстремальных условиях. Материалы международной научно-практической конференции. Часть 1. Петропавловск-Камчатский: Изд-во КамГУ, 2005. С. 100-103.
9. Фризен М.А. Взаимосвязь субъективной оценки качества жизни личности и ее субъективной активности в плане собственного развития // Вестник КРАУНЦ: Гуманитарные науки. - Петропавловск-Камчатский, 2014. - № 1 (23). - С. 106- 114.
10. Фомина А.Н. Жизнестойкость личности. Москва: Прометей, 2012. - 345 с.
11. Хачатурова М.Р. Жизнестойкость и ее роль в совладающем поведении личности в ситуации межличностного конфликта // Альманах современной науки и образования. - Тамбов: Грамота, 2010. - № 12 (43). - С. 166-170.
12. Чертыков И.Н. Жизнестойкость как психолого-педагогическое понятие // Мир науки, культуры, образования. - 2015. - №6. - С.221. Шадриков В.Д. Категории деятельности и её применение к изучению качества профессионального образования. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2012. - С.7.
13. Шадриков В.Д. Категории деятельности и её применение к изучению качества профессионального образования. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2012.
14. Юнг, К. Воспоминания, сновидения, размышления [Текст] / К. Юнг. – Миск: Харвест. – 2003. – 496 с.
15. Юдин Н.В. Личностные ресурсы психологической защищенности студентов вуза в трудных жизненных ситуациях // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Научный журнал. - СПб. 2009, - № 98-С 165.

УДК 37

ПОДХОДЫ В УПРАВЛЕНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Егизарьянц М.Н. Ромашина Е.В.

APPROACHES IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL WORK AT THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Egizaryants M.N. Romashina E.V.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы воспитательной работы в условиях педагогического университета, которая должна быть направлена на эффективную реализацию социально правовых, экономических, организационных, воспитательных условий и гарантий для разносторонней самореализации будущих специалистов в области образования. Высшая школа России всегда выступала не только как институт подготовки кадров специалистов высшей квалификации, но и как институт воспитания, формирования российской интеллигенции. Российского специалиста, получившего высшее образование, всегда отличали интеллигентность, готовность служить Отечеству, высокая социальная ответственность.

Annotation. The article deals with the problems of educational work in the conditions of a pedagogical university, which should be aimed at the effective implementation of socially legal, economic, organizational, educational conditions and guarantees for the versatile self-realization of future specialists in the field of education. The Higher School of Russia has always acted not only as an institute for training highly qualified specialists, but also as an institute of education, the formation of the Russian intelligentsia. A Russian specialist who received a higher education has always been distinguished by intelligence, readiness to serve the Fatherland, and high social responsibility.

Ключевые слова: социальное формирование, социализация, развитие, воспитание.

Key words: social formation, socialization, development, education.

К числу наиболее важных процессов, входящих в сферу профессиональной педагогической деятельности, относится воспитательный процесс. Воспитательная работа в педагогическом университете – это постоянно развивающийся сложный процесс. Проблема руководителей и педагогов образовательных учреждений в том, что они пытаются выявить эффективность процесса воспитания обучающихся. Изучение и анализ теории и практики показал, что для различных уровней профессионального образования свойственно наличие малоизученных проблем, связанных с организацией и управлением воспитательного процесса.

Совершенствование материально-технической базы общества, активизация политической жизни, повышение сознательности молодежи, обострение идеологической борьбы и ряд других факторов порождают новые подходы в воспитании. Необходима научная организация управления процессом формирования и развития личности нового человека. Осуществление основных концептуальных подходов к организации воспитательной работы в условиях педагогического университета опирается на идею понимания воспитания как процесса управления развитием личности.

Опираясь на «Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» необходимо отметить, что стратегия развивает механизмы, предусмотренные Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», который гарантирует обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением, но осуществляемой также в форме самостоятельной деятельности.

Развитие воспитания в системе образования предполагает:

- обновление содержания воспитания, внедрение форм и методов, основанных на лучшем педагогическом опыте в сфере воспитания и способствующих совершенствованию и эффективной реализации воспитательного компонента федеральных государственных образовательных стандартов;
- полноценное использование в образовательных программах воспитательного потенциала учебных дисциплин, в том числе гуманитарного, естественно-научного, социально-экономического профилей;
- развитие вариативности воспитательных систем и технологий, нацеленных на формирование индивидуальной траектории развития личности ребенка с учетом его потребностей, интересов и способностей.[1]

Среди ряда методологических вопросов формирования всесторонне развитой личности, можно выделить следующие: определение понятия «воспитание», роль объективных условий и субъективных факторов в формировании личности, движущие силы развития личности, автономия и ответственность личности в социуме, управление процессом формирования и развития личности, критерии эффективности воспитания, особенности социальных групп и их влияние на дифференциацию воспитательной работы.

В области теории и практической работы по воспитанию в педагогическом университете приходится иметь дело с некоторыми понятиями, от правильного понимания смысла которых во многом зависит характер, направление воспитательной работы и в известной мере даже ее результативность. К числу таких понятий относятся «социальное формирование», «социализация», «развитие», «воспитание» их соотношение между собой. Понимание воспитания как только духовной деятельности не дает возможности объяснить целый ряд явлений воспитания, таких как физическое, трудовое и т.д. Необходимо обратить внимание на два подхода решения этой проблемы: первый предполагает рассматривать воспитательную деятельность в широком плане, включая в нее как профессиональную, так и непрофессиональную воспитательную деятельность. Во вторых, воспитание рассматривается как результат активности самой личности, проявляемой в различных сферах социальной жизни. Оба подхода к изучению воспитания, безусловно правомерны, но все же не достигают поставленной цели, а именно выяснения места воспитания среди других видов социальной деятельности. Они лишь раскрывают социальную роль воспитания, указывая на расширяющуюся сферу этой деятельности, и раскрывают единство воспитания и деятельности обучающихся.

Для создания благоприятной воспитывающей среды в педагогическом университете необходимо использовать ресурсы учебной и внеучебной деятельности. Целенаправленность, организация и содержание – это основные структурные звенья в системе управления воспитательной работой педагогического университета и в становлении личности компетентного специалиста. Проректоры, начальники управлений и центров, начальники отделов, заместители деканов и директоров и пр. являются организаторами воспитательного процесса во всех образовательных организациях. Культура управления воспитательной работой прежде всего определяется четкой организацией дел в образовательной системе педагогического университета и наделении различных управленческих структур конкретными правами, обязанностями, необходимыми для выполнения ими тех или иных функций.

Ректор и Ученый совет вуза определяют стратегию учебного и воспитательного процессов по всем направлениям посредством обсуждения и принятия решений. На заседаниях ректората и совета факультета рассматриваются и утверждаются конкретные мероприятия воспитательной работы университета, осуществляется контроль исполнения, готовятся документы директивного и нормативного характера. Ректор, проректоры и деканы принимают участие в общественных мероприятиях и индивидуальных встречах со студентами.

Деканаты осуществляют основную по объему и содержанию воспитательную работу со студентами, взаимодействуют с университетским учебным комплексом.

На уровне кафедры осуществляются индивидуальные и коллективные формы работы преподавателей со студентами. Особое значение приобретает включение в индивидуальные планы преподавателей различных аспектов воспитательной деятельности в рамках учебных дисциплин. Целесообразным является назначение заместителя заведующего кафедрой, ответственного за воспитательный процесс и социальную работу Института кураторов формируется за счет преподавателей в основном выпускающих кафедр, которые имеют опыт работы со студентами.

Служба психологической поддержки учебного процесса изучает состояние студента в учебном процессе, взаимоотношения в системе «студент - преподаватель» через анкетирование, опросы, семинары.

Ответственные по трудоустройству совместно с работодателями оказывают помощь студентам старших курсов в выборе места будущей работы, осуществляет правовое воспитание по вопросам труда и занятости, прививает студентам активную позицию в отношении к производственным практикам как способу решения проблемы занятости при выпуске из вуза, устанавливает договорные отношения с предприятиями и студентами.

Основными задачами эффективности воспитательной работы в структуре управления учебно-воспитательным процессом являются:

- координация работы административных, общественных и других организаций с целью создания единого гуманитарно-воспитательного пространства в вузе;
- создание условий, развивающих студенческое самоуправление по всем направлениям профессионального и социального становления молодого специалиста;
- организация информационного обеспечения студентов по всем сферам жизни вуза;
- создание системы контроля за воспитательным процессом, в рамках ежемесячного анализа работы кафедр, факультетов, преподавателей, кураторов с оценкой эффективности их деятельности.

Необходимо выделить функции воспитательной работы:

- первая функция – организаторская. Любая форма воспитательной работы предполагает решение организаторской задачи. В роли организатора может выступать как педагог, так и учащиеся. Организация дела отражает определенную логику действий, взаимодействия участников. Существуют обобщенные методики организации различных форм воспитательной работы, которые стали традиционными и используются многими педагогами (беседы, коллективные творческие дела, конкурсы, инсценировки и т. д.);

- вторая функция формы – регулирующая. Использование той или иной формы позволяет регулировать как отношения между педагогами и учащимися, так и между детьми;

- третья функция – информативная. Реализация этой функции предполагает не только одностороннее сообщение учащимся той или иной суммы знаний, но и актуализацию имеющихся у них знаний, обращение к их опыту. Форму воспитательной работы можно определить как регулирующий отношения педагогов и учащихся основной компонент организации педагогического процесса. [2]

Управление - целенаправленная деятельность администрации по обеспечению эффективного и качественного функционирования, совершенствования и развития педагогического процесса и всей управляемой системы в целом.

Вопросам содержания и организации воспитания в педагогической науке уделялось значительное внимание (Н.И. Болдырев, Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, С.В.Кульневич, А.С. Макаренко, Л.И. Маленкова, К.Д. Ушинский, И.Ф. Харламов, Н.Е. Щуркова и др.). Теоретические управленческие аспекты образовательного учреждения мы находим в работах В. С. Лазарева, М. М. Поташника, Т. И. Шамовой, М. Г. Захарова, В. И. Загвязинского, и др. [3; 4; 5].

В самостоятельном процессе управления ученые выделяют 3 уровня:

1. Стратегический - определение целей, принципов, приоритетов в управлении.
2. Технологический - поиски способов реализации идей, теорий,

управленческих функций.

3. Уровень личностных контактов - уровень приемов взаимодействия руководителя с учащимися, родителями.

Выделен также 4 уровень - тактический, т. е. организация управления, коррекционная работа в функционировании учебного заведения [6]

В современных источниках управление рассматривается в трех аспектах: социальное, научное и педагогическое.

Социальное управление включает управление экономическое (хозяйственное) и управление духовной жизнью общества. В частности к этому виду и относится управление воспитательной работой в образовательных учреждениях, задача которых подготовить воспитание и образование молодежи. Академическое управление воспитательной системой образования, это систематическое, сознательное и целенаправленное воздействие субъектов управления различного уровня на все ее элементы в целях обеспечения воспитания подрастающего поколения, его гармоничного развития на основе познания и использования общих закономерностей развития общества, объективных закономерностей образовательно-воспитательного процесса, физического и психологического развития детей, подростков, молодежи.

Педагогическое управление осуществляется в социальных целях с учетом требований и задач общества. Тем не менее, оно отличается от социального управления своими объектами (дети и молодежь, образовательные учреждения, отделы образования и т. д.), а также характером процессов и закономерностей, определяемых педагогическими науками (в т. ч. дидактикой и теорией воспитания) [7].

Процесс управления воспитательной работой в педагогическом университете представляет собой сложную динамичную систему, имеющую многообразные аспекты. В принадлежности составляющих основ управления воспитательной работы педагогического университета выступает ее полифункциональный характер, деятельность всех субъектов образовательного процесса в педагогическом университете и создание условий для реализации этой деятельности. Каждый из элементов управления предполагает опору на личность студента. Содержание управленческой деятельности рассматривается как технология, включающая в себя: анализ состояния дела; определение видов деятельности; подбор исполнителей; распределение обязанностей; контроль, учет и анализ результатов.

Принципы управления выработаны в практической деятельности, к ним относятся:

- децентрализация управления образованием;
- ориентацию управления не на процессы деятельности, а на конечные результаты;
- регулярное повышение профессионального уровня педагогов;
- организацию систематического контроля, анализа и прогноза за состоянием всех элементов рассматриваемой системы;
- своевременное реагирование на изменения в системе, как положительные, так и отрицательные, оценивая при этом факторы, способствующие основе механизма управления.

Действия разных субъектов, прежде не взаимодействующих друг с другом (расположенных в разных структурных подразделениях педагогического университета) необходимо интегрировать в единую новую деятельность, направленную на комплексную трансформацию всех звеньев учреждения.

Под интеграцией в педагогике подразумевают целенаправленные пути установления и реализации структурно-органических связей элементов педагогической системы вокруг профессиональной направленности студента, которые обеспечивают эффективное функционирование системы [8].

При определении функциональной роли каждой структуры педагогического университета в организации воспитательной работы мы опирались на идеи, разработанные В. А. Слостениным. [9]. Специфику работы можно определить через

предмет, т. е. направленность: на человека, на различные социально-психологические общности людей, на культуру, а также ориентацию на большие социальные связи, сотрудничество и коммуникации.

В дальнейшем переориентация управления воспитательной работой в условиях педагогического университета, должна быть отражена:

- в формировании коллектива единомышленников;
- в укреплении внутренних связей между элементами структуры педагогического университета, создании «единого воспитательного поля», в котором формируется личность студента;
- в расширении субъектов воспитательного процесса за счет большей открытости вуза социуму;
- в признании необходимости расширения участия в делах, правах и управлении педагогического университета и общественности, заинтересованной в формировании современного специалиста в области образования;
- в создании хорошего социально-психологического климата как предпосылки эффективной деятельности коллектива. [10]

Отношение обучающихся к своему учебному заведению, к избранной специальности, коллективу во многом зависит от отношения преподавателей к своим обязанностям, к студентам. Личность преподавателя, его научный уровень, профессионально-деловые и нравственно-этические качества являются сильным воспитывающим фактором.

ЛИТЕРАТУРА

1. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов; рец. Д. И. Фельдштейн, М. М. Поташник. - 7-е изд., стереотип. — М: Академия, 2012. — 208 с.
2. Лехтман В.Ф. Педагогические условия управления инновационным учебным заведением :Дисс.канд. пед. наук. – Челябинск.:1995. – 194с.
3. Петрова Н.П.Содержание и формы социально-воспитательной работы в педагогическом университете:Дисс.канд. пед. наук. – Челябинск.: 1999.
4. Пономарев А. В. Воспитательная среда университета : традиции и инновации : монография / А. В. Пономарев [и др.]. – Екатеринбург : Изд-во Урал, ун-та, 2015. – 408 с.
5. Поташник М.М. Управление качества образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие /Под ред. М.М.Поташника.-М.:2000.-448с.
6. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов /Под ред. В.А. Слостенина. - М.:»Академия», 2002. - 576 с.
7. Стратегия развития воспитания в российской федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] :Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р. –Доступ из СПС «Консультант Плюс»
8. Титова Е.В. Функции воспитательной работы. - М.: Просвещение, 1993.-133 с.
9. Чапаев Н.К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: монография / Н. К. Чапаев. 3-е изд., доп. и перераб. -Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019.-372 с.
10. Шамова Т.И. Воспитательная системы школы: сущность, содержание, управление : Учеб.пособие для слушателей системы дополн. проф. пед. образования / Т. И. Шамова, Г. Н. Шибанова. - М. : ЦГЛ, 2005. – 199с.

УДК 37

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СЕВЕРО-КАВКАЗСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ ОКРУГЕ

Исаева Э.Л., Саградян Г.В.

ASSESSMENT OF THE QUALITY OF EDUCATION AS A TOOL FOR THE TRAINING OF HIGHLY QUALIFIED SPECIALISTS IN THE NORTH CAUCASUS FEDERAL DISTRICT

Isaeva E.L., Sagradyan G.V.

Роль независимой оценки качества образования состоит в определении удовлетворенности образовательными программами потребителей образовательных услуг. Фундаментом качества образования выступает открытость и доступность информации об образовательной деятельности организации, которая размещается на официальном сайте. В статье представлены некоторые механизмы независимой оценки качества обучаемых.

The role of an independent assessment of the quality of education is to determine the satisfaction of consumers of educational services with educational programs. The foundation of the quality of education is the openness and availability of information about the educational activities of the organization, which is posted on the official website. The article presents some mechanisms for independent assessment of the quality of trainees.

Ключевые слова: оценка качества, образовательный процесс умения, навыки, компетенции.

Keywords: quality assessment, educational process of skills, skills, competencies.

Независимая оценка качества образования является одним из направлений контроля качества образования наряду с государственным контролем, реализуемым контрольными и надзорными органами, общественной и профессионально-общественной аккредитацией. Она включает оценку качества подготовки обучающихся и оценку качества деятельности образовательной организации. Независимая оценка качества подготовки обучающихся проводится по инициативе участников отношений в сфере образования в целях подготовки информации об уровне освоения обучающимися образовательной программы (её частей) [4].

Первым документом определяющим необходимость независимой оценке качества образования как механизма общественного контроля качества образования стал Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» (подпункт «к» пункта 1), где Правительству Российской Федерации было поручено совместно с общественными организациями до 1 апреля 2013 года обеспечить формирование независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги, включая определение критериев эффективности работы таких организаций и введение публичных рейтингов их деятельности [3].

Нормативно-правовыми основаниями организации и проведения независимой оценки качества явились следующие документы: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Постановление Правительства РФ от 10.07.2013 N 582 «Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" и

обновления информации об образовательной организации»; Приказ Рособнадзора от 14.08.2020 № 831 «Об утверждении Требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления информации»; Приказ Минтруда России от 31.05.2018 N 344н «Об утверждении Единого порядка расчета показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий оказания услуг организациями в сфере культуры, охраны здоровья, образования, социального обслуживания и федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы»; Приказ Минтруда России от 30.10.2018 N 675н «Об утверждении Методики выявления и обобщения мнения граждан о качестве условий оказания услуг организациями в сфере культуры, охраны здоровья, образования, социального обслуживания и федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы»; Приказ Министерства финансов Российской Федерации от 7 мая 2019 г. № 66н «О составе информации о результатах независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность, условий оказания услуг организациями культуры, социального обслуживания, медицинскими организациями, федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы, размещаемой на официальном сайте для размещения информации о государственных и муниципальных учреждениях в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет", включая единые требования к такой информации, и порядке ее размещения, а также требованиях к качеству, удобству и простоте поиска указанной информации». Именно они заложили прочный юридический фундамент новой процедуры.

Надо отметить, что в российском образовании понятие «качества образования» очень значимо, т.к. введено в процедуру аккредитации деятельности образовательных организаций разных уровней.. Остановимся на ключевых моментах процедуры оценки качества высшего образования, проводимого в некоторых вузах Северо-Кавказского федерального округа (ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова», Пятигорский медико-фармацевтический институт-филиал ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет Минздрава России»).

Каждый из рассматриваемых компонентов оценки присутствует в организации учебного процесса в вышеуказанных вузах. На официальном сайте размещаются локальные акты, которые регламентируют всю деятельность образовательной организации. Эти документы доступны социуму, надзорным и регуляторным органам, педагогическим работникам, студентам и внешним стейкхолдерам.

Текущим контролем успеваемости, промежуточной аттестацией обучающихся, как и государственной итоговой аттестацией устанавливается соответствие результатов освоения обучающимися основных образовательных программ соответствующим требованиям федерального государственного образовательного стандарта. Каждая дисциплина обеспечена рабочей программой и фондом оценочных средств. Эти документы находятся в доступе у обучающихся в личных кабинетах в единой информационной образовательной среде вузов и являются основополагающими для осуществления всех видов контроля успеваемости обучающихся.

Расписание сессионных экзаменов составляется учебно-методическим управлением в сотрудничестве с деканатом и доводится до сведения студентов посредством веб-сайта университета, стендов. К промежуточной аттестации допускаются студенты, освоившие дисциплину. К государственной итоговой аттестации допускается обучающийся, не имеющий академической задолженности и в полном объеме выполнивший учебный план или индивидуальный учебный план по соответствующей образовательной программе. Форма государственной итоговой аттестации определяется ФГОС и основной образовательной программой.

Внедряемая в вузах балльно-рейтинговая система предполагает максимальный контроль сформированных знаний, умений и навыков по дисциплинам, кроме того

обучающийся может получить премиальные баллы, если он участвует в проектной и/или научно-исследовательской деятельности. Внедрение балльно-рейтинговой системы, обновление вопросов и практических заданий на итоговой аттестации способствуют постоянному совершенствованию содержания, форм и методов обучения и контроля, проводимого педагогическими работниками.

Для обеспечения прозрачности результатов оценивания экзамены проводятся в присутствии внешних экспертов. На государственном экзамене, который проходит в формате открытого заседания государственной экзаменационной комиссии, кроме обучающихся, присутствуют представители работодателей, экспертных сообществ.

Важным элементом формирования независимой оценки качества образования стали анкеты для сбора данных по показателям, касающимся доброжелательности, вежливости работников, удовлетворенности условиями оказания услуг. Образовательные организации, ранее проводившие политику менеджмента качества и сертифицирующие уровень предоставляемых услуг, использовали метод анкетирования всех сторон образовательного процесса, однако, отличительным свойством новых материалов мониторинга удовлетворенности стала их детализация, оценивающая деятельность структурных подразделений и их сотрудников, транспортную доступность вуза, наличие зоны отдыха (ожидания), навигацию внутри вуза, санитарно-гигиенические помещения вуза (наличие, доступность, санитарное состояние), удовлетворенность комфортностью условий в целом, обеспечение дисциплин учебным и лабораторным оборудованием (муляжи, фантомы, тренажеры и т.п.), уровень доступности современных информационных технологий (возможность работать на компьютере, использовать ресурсы Интернет), удобство студенческого расписания занятий, открытость, полноту и доступность информации о деятельности вуза, размещенной на информационных стендах в помещениях вуза (в том числе сведения о дистанционных способах обратной связи и взаимодействия с получателями услуг), качество электронного информационно-образовательного портала вуза, удобство использования электронного информационно-образовательного портала вуза, его информационное наполнение, полезность, доступность образовательной деятельности для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, удовлетворенность условиями образовательной деятельности в целом. Несомненно, такой подход позволяет более эффективно выстроить образовательный процесс в образовательном учреждении в целом.

Результаты опросов детально анализируются на заседаниях ученого совета, находят отражение в годовых отчетах. При необходимости оперативно составляется и реализуются дорожные карты корректирующих мероприятий. Достигается цель независимой оценки качества образования - определение соответствия предоставляемых организацией образовательных программ ожиданиям всех уровней потребителей образовательных услуг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исаева, Э. Л. Симуляционное обучение как основа практико-ориентированного подхода к медицинскому образованию / Э. Л. Исаева // *Виртуальные технологии в медицине*. – 2020. – № 3(25). – С. 41-42. – DOI 10.46594/2687-0037_2020_3_1208.
2. Исаева, Э. Л. Формирование независимой оценки качества образования в вузе / Э. Л. Исаева // *Вестник Медицинского института*. – 2020. – № 2(18). – С. 7-12. – DOI 10.36684/med-2020-18-2-7-12.
3. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики»: вступил в силу 07.05.2012.
4. Хорев А.И., Шипилова Н.А. Независимая оценка качества образования // *ТППП АПК*. 2015. №3 (7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nezavisimaya-otsenka-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 10.10.2021).

УДК 37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО САМООБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Калантарян Л.А., Юринок Е. А.

PEDAGOGICAL ASPECT OF EDUCATION OF ECOLOGICAL SELF- EDUCATION IN STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Kalantaryan L.A., Yurinok E. A.

В статье утверждается, что процессе формирования у студентов мотивации к экологическому самообразованию, следует исходить, прежде всего, из общих принципов идеологической направленности. По мнению авторов, связь учебно-воспитательного процесса с социальной сферой общества, определяется взаимодействием личности и общества, практикой воспитания в коллективе через коллектив, учитывающий индивидуальные особенности, а также единство согласованности педагогических воздействий.

The article states that the process of forming motivation among students for environmental self-education should be based, first of all, on general principles of ideological orientation. According to the authors, the connection of the educational process with the social sphere of society is determined by the interaction of the individual and society, the practice of education in the team through a team that takes into account individual characteristics, as well as the unity of the coherence of pedagogical influences.

Ключевые слова: личность, сознание, мотивация, познание, обучение, экологическое воспитание

Key words: personality, consciousness, motivation, cognition, learning, environmental education

Экологического самообразования включает, четыре взаимосвязанных основания, составляющих систему принципов: общие принципы воспитания; принципы, специфичные для экологического воспитания; идеи целостного подхода к учебно-воспитательному процессу, а также их конкретизацию применительно к специальной области воспитания мотивации самообразования студентов. Следует учитывать также принципы, выдвинутые на международных форумах по природоохранительному воспитанию, которые в различной мере отражают специфичность экологического воспитания: целостности, непрерывности, междисциплинарности, историзма. Среда специфичных для природоохранительного воспитания принципов важен принцип комплементарности экологического воспитания с другими направлениями воспитания.

Следует подчеркнуть, что ни одно из направлений воспитания не комплексируется с остальными в таком количестве связей, как природоохранительное. Экологическое воспитание в процессе обучения не может осуществляться в **чистом** виде, оно неизбежно находится в состоянии взаимосвязи, взаимосоответствия, взаимообусловленности с ходом решения других учебно-воспитательных задач. С точки зрения этого принципа правомерно вычленение рядом авторов (Б. Г. Иоганзен, И. Д. Зверев, Н.А. Рыков) таких групп мотивов природоохранительной деятельности (и познания), как гуманистические, гражданско-патриотические, санитарно-оздоровительные, экономические, научно-познавательные. Этот перечень **мотивов** можно продолжить, вычленив группы мотивов правовых, политических, экономических, социальных, культурологических, профессионально-

трудовых.

В процессе исследования мотивации экологического самообразования студентов будем руководствоваться идеями целостного подхода. Для того чтобы процесс становления мотивации экологического самообразования студентов не строился как функциональный, необходимо обеспечить его работу на формирование целостной, всесторонне развитой личности как основной цели воспитания. Карл Маркс подчеркивал необходимость замены частичного рабочего, простого носителя известной частичной общественной функции всесторонне развитым индивидуумом, для которого различные общественные функции, суть, сменяющие друг друга способы жизнедеятельности. С таких позиций всесторонне развитая личность гармонично подготовлена к деятельности в различных сферах общества. Она положительно оценивается как создатель материальных и культурных ценностей, способствующей становлению и оформлению русской культуры; как культурная, образованная личность - носитель духовных ценностей нашего общества - этических и эстетических идеалов; как человек с развитыми силами и творческими способностями [6, С. 109-119]. Творческое усвоение знаний и способов мыслительной деятельности, опредмеченных в этих знаниях, возможно только путем разрешения противоречий познания, при получении и преобразовании научной информации [1, С. 30-34], которая определяются информационными процессами. «Основная форма научной информации - знания, составляют основу информационных процессов» [5, С. 175-179].

Для развития у студентов мотивации к экологическому самообразованию эти идеи служат методологической основой. Современные исследователи подчеркивают, что всесторонность личности, основные аспекты развития которой «определяются системой научного мировоззрения, научно-осознанными социальными целями общества» [4, С. 26-29], предполагает тип жизнедеятельности индивида, превращающий жизнь людей в постоянный процесс развития.

Всестороннее развитие личности, однако, не сводимо к совокупности отдельных сторон: умственной, трудовой, эстетической и физической воспитанности. Каждая из этих характеристик представляет собой проявление разносторонности личности. Для более глубокого раскрытия сущности всесторонне развитой, целостной личности необходимо рассматривать личность (проектировать ее) в виде единства разносторонности и целостных, интегративных свойств (В.С. Ильин). Ученые и практики единодушно признают целостным, интегративным свойством личности ее социально-духовную направленность. Значит, при развитии любой стороны личности, в том числе и экологического воззрения, необходимо обеспечить социально-политический, духовно-нравственный аспект ее развития в обществе [3, С. 1566-1569].

Мнение о необходимости рассматривать мотивацию в целой и каждый отдельный мотив познания (учения и самообразования) как единство предметных, взаимных отношений, утверждается в современной психологии и педагогике. В соответствии этим в содержательной характеристике мотивации экологического самообразования вычленим предметную направленность (она характеризует отношение к предмету и процессу экологического познания связана с интеллектуальной стороной развитая личности) а социально-поведенческий аспект (он определяет сущность взаимоотношений субъектов познания) отвечает на вопросы - для чего и ради чего студент стремится к экологическому познанию: ради общего дела, общественной пользы или ради своих корыстных интересов. Социально-поведенческий аспект мотивации экологического самообразования связан с нравственным (собственно личностным) аспектом развития личности. Поэтому гуманная направленность содержания природоохранительного познания и деятельности располагает большими возможностями для правильного решения вопроса о взаимоотношениях между общественно и личностно значимым. Целостную личность как раз и отличает способность отдавать свое творчество людям, обогащая себя творчеством других. Категория целостности личности неразрывно с понятиями с понятиями всесторонность и гармоничность. Применительно к самообразовательной деятельности это

выражается в стремлении студента к сотрудничеству, в готовности поделиться знаниями с сокурсниками, в стремлении оказать им помощь в понимании общественной значимости своего природоохранительного самообразования в деятельности. При этом важным мотивом становится осознание необходимости заниматься экологическим самообразованием не только в целях потребления духовной культуры, удовлетворения своих познавательных интересов и запросов, но и как выполнение долга перед обществом, как необходимое условие созидательного отношения к окружающему миру. Категории целостность, всесторонность, гармоничность взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга. Они определяют взаимоотношения частей целого в структуре личности. Так, всесторонность личности определяется как характеристика той предметности, которая включена в поле ее деятельности, «в определенной, фиксирующей этот мир структуре - в языке и в сознании» [2, С. 156-159]. Предметные отношения мотивации самообразования студентов имеют различную направленность: политическую, специальную (обычно - с ориентацией на профессию), общеразвивающую. Взаимосвязи частей предметной направленности мотивации самообразования отражают взаимосвязи и значение для личности различных видов деятельности: общественно-политической, профессиональной, культурно-просветительной. Всесторонность более отражает уровень представленности видов деятельности. Для того чтобы помочь студентам определить область природоохранительного познания, сферу самообразовательной деятельности, направить ее в русло всестороннего развития личности, необходимо обеспечить сочетание высокой специализации с широким кругозором, пониманием проблемы взаимодействия общества и природы.

Если категория всесторонность более всего отражает наличие элементов предметной направленности мотивации природоохранительного самообразования студентов (представленность политических, профессионально-ориентированных, общеразвивающих интересов), то категория целостность - направленность каждого элемента в его работе на целое, а гармоничность - соразмерность частей между собой и соразмерность частей и целого. Однако с учетом приведенных выше определений всесторонности и целостности под гармонией представляется правомерным понимать не равномерное звучание всех струн человеческой сущности, а их индивидуально-неповторимую систему. Так, в мотивации самообразования студентов интересы политические, специальные (профессиональные), направленные на повышение общей культуры, могут быть представлены или почти одинаково, или же быть несоразмерными, то есть иметь различия в количественных выражениях. При воспитании у студентов общественно ценной мотивации экологического самообразования необходимо управлять становлением связей иерархии и соразмерности элементов предметной направленности мотивации самообразования. Для этого необходимо усиливать от курса к курсу взаимосвязь политического самообразования студентов и осмысления природоохранительных проблем, рассматривая их как неотъемлемую часть современной внутригосударственной и межгосударственной политики. Для углубленного целенаправленного изучения необходимо также обеспечивать четкий выбор студентами цикла предметов, вопросов из области экологии, связанных, прежде всего, с будущей профессией.

Ведущее положение политических и специальных (эколога-профессиональных) самообразовательных интересов студентов способствует усилению их единства и взаимовлияния, созданию оптимальной структуры предметной направленности мотивации экологического самообразования, обеспечивает увеличение профессионального внимания студентов к политизации экологических знаний, что, в свою очередь, влияет на обеспечение политической образованности, идеологической окрашенности профессиональных интересов, а также устремлений студентов к повышению общекультурного кругозора в области экологии и природного развития общества. Элемент занимательности является завершающим в системе предметных отношений мотивации экологического самообразования студентов и приобретает при этом качественно новое содержание. Он не

возводится студентами в самоцель, подчиняется более высоким, ведущим элементам - политической и специальной (эколого-профессиональной) направленности предметных отношений мотивации экологического самообразования.

Таким образом, при ведущем положении политических и эколого-профессиональных интересов студентов все элементы их предметных отношений взаимопроникают друг в друга, имеют большую устремленность к целому. Таков в общих чертах путь формирования мотивации экологического самообразования студентов, который способствует формированию целостной, всесторонне и гармонично развитой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян В. В., Лукьянов Г. И., Тронина Л. А. Социально-философские аспекты научной информации в обществе // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2019. - №3(106). - С. 30-34.

2. Бакланов И. С., Бакланова О. А., Ерохин А. М. Эпистемологические и лингвистические исследования в аналитической философии науки: семантика конструкторов // Вестник СевКавГТИ. - 2015. - Т. 1. - №2(21). - С. 156-159.

3. Гончаров В. Н., Попова Н. А. Духовно-нравственные ценности в системе общественных отношений // Фундаментальные исследования. - 2015. - № 2-7. - С. 1566-1569.

4. Гончаров В. Н., Колосова О. Ю. Социально-философский аспект научно-информационной деятельности в системе общественного развития // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - №9. - С. 26-29.

5. Гончаров В. Н., Берковский В. А., Кулешин М. Г. Социально-философский анализ исследования информационных процессов в контексте научно-информационной деятельности // Kant. - 2019. - №1(30). - С. 175-179.

6. Руденко А. М., Греков И. М., Камалова О. Н. Теоретико-методологические и философские аспекты исследования творчества // Гуманитарные и социальные науки. - 2014. - № 4. - С. 109-119.

УДК 37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Катилевская Ю. А., Литвинова Е.Ю.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Katilevskaya Yu. A., Litvinova E. Yu.

В статье обосновывается, что одна и та же технология может выглядеть по-разному - здесь неизбежно присутствие личностной компоненты педагога, особенностей контингента обучающихся, их общего настроения и психологического климата. По мнению авторов, результаты, достигнутые педагогами, использующими одну и ту же технологию, будут различными, однако близкими к некоторому среднему индексу, характеризующему рассматриваемую технологию. Педагогическая технология опосредуется свойствами личности, но не определяется ими.

The article justifies that the same technology can look different - here the presence of the face-bearing component of the teacher, the features of the contingent of students, their general mood and psychological climate is inevitable. According to the authors, the results achieved by

teachers using the same technology will be different, but close to some second average index characterizing the technology under consideration. Pedagogical technology is mediated by its personality, but is not determined by them.

Ключевые слова: познание, личность, обучение, воспитание, учебно-воспитательный процесс, дидактические средства

Key words: knowledge, personality, training, education, teaching and educational process, didactic means

Педагогические технологии получили широкое распространение в науке, основу которой составляют пути и приемы научного познания, определяемого накоплением научной информацией [1, С. 30-34], социализировавшиеся в процессе «теоретического осмысления феномена социальности» [2, С. 168-177], «определяются системой научного мировоззрения, научно-осознанными социальными целями общества» [5, С. 26-29], формируют «тенденцию устойчивости общества ... число управляемых и контролируемых общецивилизационных факторов» [7, С. 23-26], которые «... влияя на телесный и информационный образы человека» [6, С. 37-40], «тесно связаны с ... формами социальной деятельности» [4, С. 27-30], способствуют «повышению ... культурного уровня всех членов общества» [3, С. 18-23]. В специальной литературе представлены несколько классификаций педагогических технологий, авторами которых являются В. Г. Гульчевская, В. П. Беспалько, В. Т. Фоменко. В наиболее обобщенном виде все известные в педагогической науке и практике технологии систематизировал Г. К. Селевко. Ниже приводится краткое описание классификационных групп, составленное автором системы.

По уровню применения выделяются общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии.

По философской основе: материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения и другие разновидности.

По ведущему фактору психического развития: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистические технологии. В настоящее время общепринято, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку на какой-либо из них, считать его основным.

В принципе не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только один какой-либо единственный фактор, метод, принцип - педагогическая технология всегда комплексна. Однако своим акцентом на ту или иную сторону процесса обучения технология становится характерной.

По научной концепции усвоения опыта выделяются: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериортаторские, развивающие. Можно упомянуть еще малораспространенные технологии нейролингвистического программирования и суггестивные.

По ориентации на личностные структуры: информационные технологии (формирование школьных знаний, умений, навыков по предметам); операционные (формирование способов умственных действий); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений); технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности); эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы).

По характеру содержания и структуры называются технологии: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и

проникающие технологии.

В монотехнологиях весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей идее, принципе, концепции, в комплексных - комбинируется из элементов различных монотехнологий. Технологии, элементы которых наиболее часто включаются в другие технологии и играют для них роль катализаторов, активизаторов, называют проникающими.

По типу организации и управления познавательной деятельностью В. П. Беспалько предложена такая классификация педагогических систем (технологий). Взаимодействие преподавателя с обучающимся (управление) может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность обучающихся), цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным) и, наконец, ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств). Сочетание этих признаков определяет следующие виды технологий (по В. П. Беспалько - дидактических систем): классическое лекционное обучение (управление - разомкнутое, рассеянное, ручное); *обучение с помощью аудиовизуальных технических средств* (разомкнутое, рассеянное, автоматизированное); система консультант (разомкнутое, направленное, ручное); обучение с помощью учебной книги (разомкнутое, направленное, автоматизированное) - самостоятельная работа; система малых групп (циклическое, рассеянное, ручное) - групповые, дифференцированные способы обучения; компьютерное обучение (циклическое, рассеянное, автоматизированное); система репетитор (циклическое, направленное, ручное) - индивидуальное обучение; программное обучение (циклическое, направленное, автоматизированное), для которого имеется заранее составленная программа.

В практике обычно выступают различные комбинации этих монодидактических систем, самыми распространенными из которых являются: традиционная классическая классно-урочная система Я. А. Коменского, представляющая комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с книгой (дидахография); современное традиционное обучение, использующее дидахографию в сочетании с техническими средствами; групповые и дифференцированные способы обучения, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным учащимся в качестве репетитора; программное обучение, основывающееся на адаптивном программном управлении с частичным использованием всех остальных видов.

Принципиально важной стороной в педагогической технологии является позиция ребенка в образовательном процессе, отношение к ребенку со стороны взрослых. Здесь выделяется несколько типов технологий. Авторитарные технологии, в которых педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а обучающийся есть лишь объект, винтик. Они отличаются жесткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности обучающихся, применением требований и принуждения.

Высокой степенью невнимания к личности ребенка отличаются дидактоцентрические технологии, в которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и обучаемого, приоритет обучения перед воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства. Дидактоцентрические технологии в ряде источников называют технократическими; однако последний термин, в отличие от первого, больше относится к характеру содержания, а не к стилю педагогических отношений.

Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Такие технологии

называют еще антропоцентрическими.

Таким образом, личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка.

В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.

Гуманно-личностные технологии отличаются прежде всего своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они исповедуют идеи всестороннего уважения и любви к ребенку, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая принуждение.

Технологии сотрудничества реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка. Преподаватель и обучающиеся совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставление ребенку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

Эзотерические технологии основаны на учении об эзотерическом («неосознаваемом», подсознательном) знании - истине и путях, ведущих к ней. Педагогический процесс - это не сообщение, не общение, а приобщение к истине. В эзотерической парадигме сам человек (ребенок) становится центром информационного взаимодействия со Вселенной.

Способ, метод, средство обучения определяют названия многих существующих технологий: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие. По категории обучающихся наиболее важными и оригинальными являются: массовая (традиционная) школьная технология, рассчитанная на усредненного ученика; технологии продвинутого уровня (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования); технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания); различные виктимологические технологии (сурдопедагогика, ортопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика); технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) детьми в рамках массовой школы.

Названия большого класса современных технологий определяются содержанием тех модернизаций и модификаций, которым в них подвергается существующая традиционная система.

Монодидактические технологии применяются очень редко. Обычно учебный процесс строится так, что конструируется некоторая полидидактическая технология, которая объединяет, интегрирует ряд элементов различных монотехнологий на основе какой-либо приоритетной оригинальной авторской идеи. Существенно, что комбинированная дидактическая технология может обладать качествами, превосходящими качества каждой из входящих в нее технологий. Обычно комбинированную технологию называют по той идее (монотехнологии), которая характеризует основную модернизацию, делает наибольший вклад в достижение целей обучения. По направлению модернизации традиционной системы можно выделить следующие группы технологий.

Педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений. Это технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежестким демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания. К ним относятся педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили, система

преподавания литературы как предмета, формирующего человека, Е. Н. Ильина.

Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности обучающихся. Примеры: игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В. Ф. Шаталова, коммуникативное обучение Е. И. Пассова.

Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения. Примеры: программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (В. В. Фирсов, Н. Гузик), технологии индивидуализации обучения (А. С. Границкая, И. Унт, В. Д. Шадриков), нерспективно-оережающее обучение с использованием опорных схем при комментуруемом управленнн (С. Н. Лысенкова), групповые и коллективные способы обучения (И. Д. Первин, В. К. Дьяченко), компьютерные (информационные) технологии.

Педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала: укрупнение дидактических единиц П. М. Эрдниева, технология диалог культур В. С. Библера и С. Ю. Курганова, система экология и диалектика Л. В. Тарасова, технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий М. Б. Воловича.

Природосообразные, использующие методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка: обучение по Л. Н. Толстому, воспитание грамотности по А. Кушннру, технология М. Монтессори.

Альтернативные: вальдорфская педагогика Р. Штайнера, технология свободного труда С. Френе, технология вероятностного образования А. М. Лобка.

Примерами комплексных политехнологий являются многие из действующих систем авторских школ (из наиболее известных - школа самоопределения А. Н. Тубельского, русская школа И. Ф. Гончарова, школа для всех Е. А. Ямбурга, школа-парк М. Балабана).

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян В. В., Лукьянов Г. И., Тронина Л. А. Социально-философские аспекты научной информации в обществе // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2019. - №3(106). - С. 30-34.

2. Бакланова О. А., Бакланов И. С. Современная российская социальность в контексте социального конструкционнзма // Вопросы социальной теории. - 2015. - Т. 7. № 1-2. - С. 168-177.

3. Берковский В.А., Кулешин М.Г., Леонова Н.А. Профилактика правонарушений обучающихся: комплексный подход к исследованию проблемы // Kant. - 2018. - №3(28). - С. 18-23.

4. Гончаров В. Н. Социальная концепция информационного общества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - 2011. - №6-2. - С. 27-30.

5. Гончаров В. Н., Колосова О. Ю. Социально-философский аспект научно-информационной деятельности в системе общественного развития // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - №9. - С. 26-29

6. Камалова О.Н., Джюева Д.А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. - 2011. - №1. - С. 37-40.

7. Колосова О. Ю. Глобализация культурных процессов: синергетический аспект // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2012. - №2. - С. 23-26.

УДК 37

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НАПРАВЛЕНИЯ 44.03.03 СПЕЦИАЛЬНОЕ
(ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ ПРОФИЛЬ ПОДГОТОВКИ
ЛОГОПЕДИЯ**

Кисиева З.А.

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE
IMPLEMENTATION OF THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAM OF
HIGHER EDUCATION, DIRECTION 44.03.03 SPECIAL
(DEFECTOLOGICAL) EDUCATION TRAINING PROFILE SPEECH
THERAPY**

Kisieva Z.A.

В статье рассмотрены организационно-педагогические условия подготовки будущих логопедов к профессиональной деятельности, базирующиеся на понимании сущности специально организованного педагогического процесса, направленного на овладение студентами значимыми для профессиональной деятельности компетенциями. Показателем продуктивности реализации предложенных организационно - педагогических условий является востребованность студентов выпускников программы бакалавриата профиля Логопедия.

The article discusses the organizational and pedagogical conditions for preparing future speech therapists for professional activities, based on understanding the essence of a specially organized pedagogical process aimed at mastering students with competencies that are significant for professional activities. An indicator of the productivity of the implementation of the proposed organizational and pedagogical conditions is the demand for students of graduates of the Bachelor's program of the Speech Therapy profile.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, специальное дефектологическое образование, логопедия, студенты, федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональная деятельность.

Keywords: organizational and pedagogical conditions, special defectological education, speech therapy, students, federal state educational standard, professional activity.

В соответствии с существующей нормативной базой реализация образовательной программы в высшей школе возможна при соблюдении комплекса условий. Гуманитарные науки дают достаточное количество определений понятию «условия»: философское его трактование - : 1) среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать; 2) обстановка, в которой что-либо происходит [11].

В социологическом словаре « условие » — это то, от чего зависит существенный компонент комплекса объектов, из наличия которого с необходимостью следует данное явление. Педагогическая наука под условиями понимает меры, факторы, которые определяют успешность функционирования системы, внешние обстоятельства, оказывающие определенное влияние на качество учебно-воспитательного процесса ,обеспечивающее эффективное развитие обучаемых; результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения ... целей» [1,3,6]

В.А. Слостенин считал, что педагогическая деятельность является особым видом социальной деятельности, направленным на передачу от старших поколений младшим

накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе [8].

Современная педагогика достаточно подробно рассмотрела объем понятия «организационно-педагогические условия». Например, Е.В.Сергеева, М.Ю.Чандра считают, что «организационно-педагогические условия – это конкретно-научная группа условий, используемая в педагогической теории для научного обоснования процессуального аспекта исследуемого объекта педагогической системы с целью определения совокупности таких возможностей (мер воздействия), которые обеспечат его эффективное функционирование и развитие. [9] , С.Н. Павлов рассматривают их как «совокупность объективных возможностей обучения и воспитания» [7] ; Куликов Д.Л утверждает , что это «переменная составляющая процесса развития специалистов» [5] ; Жилин Г.П - «важнейший элемент управления инновационным процессом» [4] ; а Асыянов Х.А определяет как «совокупность объективных организационных и педагогических возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных целей» [2]

Анализируя имеющиеся точки зрения, мы пришли к выводу, что авторами-педагогами организационно-педагогические условия определяются и как комплекс документов, регламентирующих деятельность образовательного учреждения, и как методическую базу учебного процесса, и как финансовые его возможности, характеристики кадрового состава и проч. Причем, эти компоненты расцениваются и как самостоятельные , и как входящие в обязательную совокупность условий, необходимых для качественного учебного процесса. [2,4,7,10]

Если говорить об учебном процессе в высшей школе при реализации основной образовательной программы высшего образования направления 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование профиль подготовки Логопедия , то в качестве таких условий фиксируются общесистемные требования: кадровое обеспечение образовательного процесса; финансовое обеспечение образовательного процесса; материально-техническое обеспечение образовательного процесса. Финансовое обеспечение реализации программы должно осуществляться в объеме не ниже значений базовых нормативов затрат, определяемых требованиями учредителя, а вуз должен располагать на праве собственности или ином законном основании материально-техническое обеспечение образовательной деятельности (помещения и оборудование) в соответствии с учебным планом; у каждого обучающегося должен быть индивидуальный неограниченный доступ к электронной информационно - образовательной среде как на территории образовательной организации , так и вне ее; учебные аудитории должны быть оснащены оборудованием и техническими средствами обучения; компьютерная техника - возможность подключения к сети "Интернет" и доступ в электронную информационно-образовательную среду; вуз должен располагать программным обеспечением, печатными изданиями. Норматив книгообеспеченности для печатных изданий не менее 0,25 экземпляра каждого из изданий, указанных в рабочих программах дисциплин (модулей), практик, на одного обучающегося из числа лиц одновременного осваивающих соответствующую дисциплину (модуль), проходящих соответствующую практику. Кроме того, должен быть обеспечен доступ к современным профессиональным базам данных и информационным справочным системам, разработаны адаптированные печатные и (или) электронные образовательные ресурсы для обучающихся из числа инвалидов и лиц с ОВЗ. И не менее важно соблюдение общих требований к структуре учебного плана, организации практики, учебно-методического и информационного обеспечения образовательного процесса.

Говоря о создании условий для реализации программы подготовки логопедов, следует включать в программу развития социального партнерства совместных действий с работодателями по исследованию количественных и качественных характеристик рынка труда. Именно от выполнения всех организационно-педагогических условий, соответствующих требованиям ФГОС ВО бакалавриат по направлению подготовки

44.03.03 специальное (дефектологическое) образование , направленных на формирование профессиональных компетенций будущего логопеда с учетом закономерностей учебной деятельности и модернизации системы обучения зависит эффективность образовательного процесса, обеспечивающая появление конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда.

Опишем последовательность мероприятий, проведенных вузом по созданию этих условий (финансовые, материально-технические имелись). Во время первого этапа был проведен сравнительный анализ старого и нового федеральных государственных образовательных стандартов по логопедии, разработан план подготовки учебного заведения к реализации программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование. Во время следующего этапа параллельно шла работа над несколькими направлениями: научно-методическим ; учебно-методическим; повышением квалификации педагогических работников. Научно-методическое направление включает в себя создание необходимых условий для функционирования, развития, формирования, становления процессов, т.е. это поиск и разработка организационно-педагогических и методических механизмов, доведение научных результатов до их практического применения в деятельности вуза. В рамках научно-методического сопровождения были утверждены концепции методических рекомендации по разработке регламентирующих и инструктивных документов для работы над основной образовательной программой, учебным планом, рабочими программами дисциплин и практик, ФОСов и иных методических материалов, составляющих образовательную программу.

Педагогическими работниками проводилось тщательное индивидуальное изучение содержания нового образовательного стандарта, макета образовательной программы по логопедии, учебных дисциплин, была организована работа по подбору современных образовательных технологий, методов и способов обучения (фокус - группа, кейс -метод, мастер - класс, метод проекта и др.), практико-ориентированных форм обучения: проектирование, моделирование, исследования, деловые игры, тренинги, имитационные занятия и др.

Далее проходил процесс учебно-методического обеспечения учебного процесса – непосредственно разработка образовательной программы и фонда оценочных средств для промежуточной и итоговой аттестации, создание базы программ учебных дисциплин, практик, обновление и пополнение библиотечного фонда учебниками и пособиями нового поколения, электронными учебниками, Интернет- ресурсами, т.е. совершенствование информационного ресурса через создание информационно-образовательной среды. . Определялся перечень элективных курсов, роль которых состоит в предоставлении возможности построения индивидуальной образовательной траектории. Как показала практика, дисциплины по развитию коммуникативных навыков являются такими же востребованными среди будущих логопедов, как и коррекционные практикумы, так как умение общаться – неотъемлемая часть личностной характеристики студентов – будущих логопедов. Все они должны в совершенстве владеть различными видами речевой деятельности, обладать навыками речевого общения, уметь квалифицированно вести беседы, ориентироваться в ситуации общения, определять причины неудач, осознавать и узнавать основные и дополнительные интенции коммуникантов, продуцировать тексты конкретных (ситуативно и профессионально ориентированных) речевых жанров. Знакомство с профессионально значимыми формами русского речевого этикета, соответствующими речевыми клише, нормами современного русского литературного языка помогают сформировать навыки эффективного общения. Теоретические знания трансформируются в коммуникативно- речевые умения, обеспечивающие успех в процессе решения профессиональных задач.

Высокий уровень коммуникативной ответственности требует целенаправленной работы по созданию специальных учебных пособий по теории и практике речевой

коммуникации студентов – логопедов, а также установлению глубинных связей между учебными дисциплинами, координации стержневых курсов, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом. Курсы по профессионально ориентированному общению способны не только научить языковым формам речевого поведения будущих логопедов, но и стилю рассмотрения любой профессиональной проблемы. Самостоятельная работа студентов будущих логопедов предполагает изучение научных монографий, пособий, статей, самоанализ речевой деятельности, сопоставление различных точек зрения по той или иной проблеме. На практических же занятиях проводится анализ с использованием речевой деятельности (аудио- и видеозаписи, риторические задачи), риторические деловые игры (структурированный профессиональный диалог: совместная деятельность преподавателя и студента, проявляющего максимум самостоятельности в решении профессиональных проблем). На занятиях не только решаются узкоспециальные вопросы будущей специальности, но и идет постижение общей логики речевого поведения логопеда. В конечном счете, можно говорить о формировании студента – логопеда как новой речевой личности, сочетающей в разных профессиональных обстоятельствах уместный образ будущего специалиста.

Отдельно хочется остановиться на вопросе кадров. Нормативные документы определяют педагогического работника как физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности.

В организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации образовательных программ высшего образования и дополнительных профессиональных программ, предусматриваются должности педагогических работников и научных работников, которые относятся к научно-педагогическим работникам. К ним предъявляются определенные требования: они должны вести научную, учебно-методическую и (или) практическую работу, соответствующую профилю преподаваемой дисциплины (модуля), - и их должно быть не менее 70% численности от привлекаемых к реализации программы, среди них должны являться руководителями и (или) работниками иных организаций, осуществляющими трудовую деятельность в профессиональной сфере, соответствующей профессиональной деятельности, которой готовятся выпускники (иметь стаж работы в данной профессиональной сфере не менее 3 лет), - не менее 5 % привлекаемых к реализации программы, а по организации в целом должны иметь ученую степень и (или) ученое звание – не менее 60% численности педагогических работников.

Человеческий фактор является одним из ключевых организационно-педагогических условий реализации ФГОС, так как введение в образовательный процесс федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения требует быстрого и массового технологического перевооружения, перестройки способов интерпретации материала, овладения навыками проектирования образовательного процесса. Проблема формирования профессиональных компетенций педагогического работника, применение эффективных методов и форм работы с педагогическими кадрами особенно актуальна, т. к. у них выработан традиционный подход к анализу занятия и стремление придерживаться консервативных подходов к его оценке (что не всегда плохо), но в таком случае не используется потенциал новых образовательных технологий (и не всегда речь идет только о дистанционных). Можно выделить некоторые тенденции изменений в характере и содержании деятельности преподавателя: повышение требований к фундаментальности содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя, сформированности его установок на постоянное совершенствование своих знаний; изменение методологических подходов преподавателя к организации всего учебно-воспитательного процесса; повышение значимости творческой, поисковой деятельности преподавателя, преобразующую существующие инновации в индивидуальную педагогическую систему своего труда.

В связи с этим отметим новые задачи системы повышения квалификации : увеличение форм повышения квалификации педагогических работников; проектирование нового контекста для программ повышения квалификации в соответствии с требованиями ФГОС; постоянный анализ результатов удовлетворенности педагогическими работниками программ повышения квалификации.

Существующая традиционная модель системы повышения квалификации педагогических работников, обучающихся студентов – будущих логопедов оказывается недостаточно мобильной, поэтому возникает необходимость ее реформирования, что создаст необходимую основу для позитивных перемен в сфере подготовки специалистов. Система повышения квалификации через учет общего времени обучения слушателей по различным видам и формам программ (лекции, дистанционное обучение, курсы инновационного проектирования, тренинги, мастер-классы, круглые столы, стажировки, конкурсное движение) создаст условий для реализации возможностей непрерывного образования и позволит самостоятельно сконструировать индивидуальный образовательный маршрут с учетом своих профессиональных потребностей (согласованных с потребностями вуза) и выбирать наиболее приемлемые для себя сроки его прохождения. Движущей силой создания эффективных организационно-педагогических условий обучения студентов будущих логопедов является именно педагогический работник.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 124 с.
2. Аस्याнов Х.А. Организационно-педагогические условия создания и функционирования сельского образова-тельного комплекса: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01) / Ин-т сред. проф. образования РАО – Казань: 2000. – С. 8 – 9.
3. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград: Перемена, 2001.
4. Жилин Г.П. Организационно-педагогические условия управления инновационными процессами в политехническом колледже. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.08) / Елец. гос. ун-т. им. И.А.Бунина. – Елец: 2001. – С.8
5. Куликов Д.Л. Организационно-педагогические условия развития профессионализма специалистов физической культуры и спорта: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.04). Ур. гос. акад. физ. культуры. – Челябинск: 1999. – С.7.
6. Куприянов Б. В., Дынина С. А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского гос. университета им. Н. А. Некрасова. 2001. № 2. С. 101-104.
7. Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01). Магнитогор. гос. пед. ин-т. – Магнитогорск: 1999. – С.8.
8. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
9. Сергеева Е.В., Чандра М.Ю. Организационно-педагогические условия реализации мониторинга качества освоения обучающимися основных образовательных программ вуза // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-4. – С. 870-874;
10. Ситников М. И. Педагогические условия творческой самореализации личности молодого учителя: Дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 1995. 214 с.
11. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблёва, В. А. Лутченко. М., 2000.

УДК 37

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Королькова В.А. Ястребова Л. А.

ACTUAL PROBLEMS OF PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Korolkova V. A. Yastrebova L.A.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта «Разработка научно-методического обеспечения профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования посредством цифровых технологий» №ППН-21.1/23.

В статье рассматривается специфика работы педагога в условиях специального и инклюзивного образования. Дается характеристика личностным и профессиональным чертам, которые должны быть у него сформированы. Обосновывается необходимость непрерывного профессионального развития педагога в условиях инклюзивного образования, чему способствует работа всего педагогического коллектива как команды, проектирующей собственную деятельность в условиях реализации инклюзии. Участие педагогов в командной работе позволяет им находить новые подходы к решению сложных педагогических проблем, активизировать личностную направленность на развитие профессиональной компетентности. Командная работа также актуализирует потребности в саморазвитии и совершенствовании, способствует развитию профессиональной компетентности педагогов специального и инклюзивного образования.

The article examines the specifics of the teacher's work in the conditions of special and inclusive education. The characteristic of personal and professional traits that should be formed in him is given. The necessity of continuous professional development of a teacher in the conditions of inclusive education is substantiated, which is facilitated by the work of the entire teaching staff as a team designing its own activities in the conditions of the implementation of inclusion. The participation of teachers in teamwork allows them to find new approaches to solving complex pedagogical problems, to activate a personal focus on the development of professional competence. Teamwork also actualizes the needs for self-development and improvement, contributes to the development of professional competence of teachers of special and inclusive education.

Ключевые слова: педагог специального и инклюзивного образования, особенности профессиональной подготовки, непрерывность профессионального развития, методы профессионального развития, решение проблемных ситуаций, актуализация личностной значимости проблемной работы, потребность в саморазвитии и совершенствовании, командная работа.

Keywords: teacher of special and inclusive education, features of professional training, continuity of professional development, methods of professional development, solving problem situations, actualization of the personal significance of problem work, the need for self-development and improvement, teamwork.

Активное развитие инклюзивного образования актуализирует необходимость разработки не только новых моделей профессиональной подготовки педагогов, но и иных способов профессионального развития в условиях образовательной практики. Требования к уровню подготовки и качеству педагогической деятельности учителей специального и инклюзивного образования постоянно повышаются, расширяется перечень их

функциональных обязанностей, изменяются представления о спектре профессионально значимых и личностных характеристик [1, 3, 9 и др.]. Данный педагоги должны обладать большим объемом знаний, в частности, о психолого-педагогических, возрастных и личностных особенностях детей с нарушениями в развитии, о специфике их развития и взаимодействия с детьми с нормальным развитием; об общеобразовательных стандартах, программах, традиционных и новаторских методиках обучения и развития детей в условиях инклюзии, о способах адаптации необходимых методик к конкретным условиям учебно-воспитательного процесса. Педагог специального и инклюзивного образования должен уметь выстраивать оптимальные условия для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, выбирать наиболее адекватные для конкретной учебной среды методы, способы и средства. О.С. Кузьмина считает немаловажным умением таких педагогов – установление конструктивного взаимодействия не только между этими детьми, но и между другими группами: родителями, учителями и родителями, учителями и детьми [8, С. 62].

Роль данных педагогов в построении инклюзивного образовательного пространства в образовательном учреждении очень важна, потому что они могут грамотно транслировать философию инклюзивного образования, компетентно разъяснять психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с нарушениями в развитии, находящихся в условиях инклюзивного учебно-воспитательного процесса, выстраивать работу со всеми участниками образовательного процесса для достижения цели инклюзивного образования, в том числе:

- выявлять и учитывать проблемные аспекты, сложные педагогические ситуации как в своей практике, так и в работе других педагогов;

- отбирать наиболее эффективные для конкретной ситуации способы организации инклюзивного учебно-воспитательного процесса и грамотно их использовать для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;

- выстраивать педагогическое взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса, формировать у них ценностное отношение к детям с нарушениями в развитии, а также самому инклюзивному подходу к обучению в целом;

- формировать коррекционно-развивающую среду, привлекать имеющиеся у образовательной организации ресурсы (в том числе и рекреационные) для развития и совместной деятельности всех групп детей;

- осуществлять профессиональное самообразование и саморазвитие по вопросам построения инклюзивного образовательного процесса, помогать иным педагогам в развитии знаний и умений в области инклюзивного образования.

Профессиональная подготовка педагогов специального и инклюзивного образования начинается со студенческой скамьи и на сегодняшний день этот вопрос изучен целым рядом отечественных исследователей: Е.Л. Агафоновой, М.Н. Алексеевой, С.В. Алехиной, Е.Н. Кутеповой, Ж.Н. Черенковой, Л.М. Кобриной, О.С. Кузьминой, О.С. Панферовой, М.М. Тавакаловой, И.Н. Хафизуллиной, А.Я. Чигриной, Ю.В. Шумиловской и др. В большой части научных изысканий указывается на важность психологических и ценностных изменений у будущих педагогов специального и инклюзивного образования на этапе профессиональной подготовки.

В ФГОС ВО сформулированы требования к результату профессиональной подготовки – профессиональной компетентности выпускника вуза, включающей в себя общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные (в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в специальном и инклюзивном образовании) компетенции [1; 9]. Наличие у выпускника профессиональных компетенций указывает на его подготовленность к деятельности в условиях инклюзивного образования на трех уровнях: когнитивном, личностном и деятельностном. А.Н. Гамаюновой данные компетенции соотнесены со специальными, общепедагогическими, профессиональными группами умений, взаимодействие и взаимосвязь которых позволяет педагогу достигать

успеха в педагогической деятельности [3].

Подготовка студентов к предстоящей профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования требует длительной реализации и скрупулезной системной теоретической и практико-ориентированной работы [12]. Для данной группы педагогов, столкнувшихся с проблемами в построении совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, с нехваткой знаний и умений по совершенно разным вопросам построения инклюзивного обучения, остро стоит проблема дальнейшего развития своей профессиональной компетентности в этой области. Такого рода профессионально развивающая работа требует больших временных затрат, поэтому должна быть организована в рамках рабочего учебного процесса.

В этом аспекте актуальна точка зрения С.А. Розенблюм в той части, что профессиональное развитие педагога к работе в условиях инклюзивного образования должно быть непрерывным и обязательно включать работу всего коллектива, что позволит формировать команду профессионалов, органично взаимодействующих в образовательном пространстве [11].

В работе Н.В. Каслициной и Н.Н. Михайловой описана модель подготовки педагогов, в которой учебная работа педагогов представлена в виде командного проектирования учебно-воспитательной деятельности в условиях инклюзивного образования [4]. Педагоги в командах анализировали сложившуюся педагогическую практику, выявляли проблемы и затруднения, проектировали способы их преодоления, искали наиболее эффективные средства решения проблем. Важен аспект, который эти авторы озвучили в своей работе. В педагогическом коллективе очень ярко проявляется профессиональная разобщенность, потому что каждый учитель работает в соответствии с теми задачами, которые ставит перед ним содержание преподаваемого предмета, не учитывая в полной мере, что каждый из детей с нарушенным развитием работает со многими специалистами и подвергается разным, «иногда даже взаимонивелирующим усилиям конкретных специалистов» [Там же, с. 234]

Подготовка педагогов инклюзивного образования в рамках командной работы представлена и у Е.Н. Кутеповой [9], которая считает единое пространство взаимодействия педагогов друг с другом важнейшим инструментом их профессионального развития и саморазвития, межличностной поддержки, а также и профилактики профессионального выгорания. Т.Н. Войтик в своей работе предлагает создать единое пространство для тех, кому необходимо приобщаться к опыту уже работающих коллег с целью получения компетентных ответов на конкретные проблемные запросы [2].

Почему важно говорить о едином пространстве профессионального развития педагогов специального и инклюзивного образования, о пространстве развития как системе? Исходя из того, что система – это совокупность, объединение взаимосвязанных и расположенных в соответствующем определенном порядке элементов какого-то целостного образования [7, С. 245], системность в построении профессионального развития педагогов специального и инклюзивного образования должна проявляться в:

1) анализе возможностей реализации данного процесса развития в рамках традиционных форм обучения, чтобы профессиональное развитие могло реализовываться в привычных условиях и органично входить педагогическую деятельность каждого участника;

2) выделении траекторий развития с использованием новых технологий повышения квалификации и обосновании возможностей их реализации в традиционном учебном процессе;

3) выделении условий, способствующих эффективному профессиональному развитию с использованием технологий межличностного взаимодействия педагогов;

4) внедрении в традиционную образовательную практику тех технологий, которые оказывают наибольшее влияние на эффективность профессионального развития педагогов специального и инклюзивного образования.

Наиболее важными критериями отбора технологий и методов профессионального развития педагогов специального и инклюзивного образования можно отметить:

- интерактивность и диалогичность;
- деятельностный характер, способствующий переносу акцентов с получения информации на изучение реальных проблем педагогической действительности, на применение новых методов и способов решения профессиональных задач;
- направленность на поддержку развития каждого педагога, предоставление личностного и профессионального пространства свободы для самостоятельного поиска решений, творчества, возможности выбора.

В процесс профессионального развития педагогов в условиях командной работы эффективным является введение проблемных ситуаций и целью поиска способов их решения. Такой профессионально развивающий контекст позволяет формировать у педагогов самостоятельность в формулировании запроса на развитие профессиональных компетенций, направлять свою профессиональную деятельность на разрешение педагогической проблемы, стимулировать увлеченность педагогов решением проблемных задач и заданий, имеющих практическую направленность и несущих творческий характер.

Для профессионального развития педагогов специального и инклюзивного образования могут быть использованы следующие типы проблемных ситуаций:

1) ситуации, когда педагоги не владеют способами решения задачи, не могут ответить на формулируемые проблемные вопросы, поскольку не обладают достаточным объемом соответствующих знаний и практического опыта;

2) ситуации, которые ставят педагогов в новые условия решения задачи, но при этом они обладают только старыми знаниями и профессиональными умениями;

3) ситуации, связанные с возникновением противоречия между теоретически возможными путями решения задач, которые способны сформулировать педагоги, и невозможностью практической реализации представленных путей;

4) ситуации, способствующие возникновению у педагогов противоречий между полученным результатом выполнения проблемной задачи и отсутствием знаний, проясняющих специфику и закономерности применяемых действий на практике [10].

Командная работа педагогов над указанными выше проблемными ситуациями позволяет:

- теоретически прояснять успешные способы, приемы, особенности решения проблемной ситуации в условиях инклюзии;

- широко использовать ситуации из прошлого и актуального педагогического опыта для предоставления их на обсуждение в группе, соотносить принятое самостоятельно педагогом решение и найденное по итогам группового обсуждения педагогической ситуации;

- использовать результаты совместной деятельности в своей педагогической практике в условиях конкретного учебно-воспитательного процесса;

- активизировать мыслительную деятельность по поиску решений сложных задач, выдвижению гипотез и т.д., что способствует активизации творческого начала в освоения новых знаний и технологий и инновационной деятельности в целом.

Важно, что работа над решением проблемных ситуаций разрушает стереотипность взглядов педагогов на построение учебного процесса. Помимо этого, эмоциональный всплеск в сочетании с проблемным изложением материала актуализирует субъективную позицию педагогов [10].

Для внедрения такого рода командной работы в инклюзивный учебно-воспитательный процесс, в совместную деятельность педагогического коллектива необходимо актуализировать для учителей личностную значимость деятельности по поиску решения сложных педагогических ситуаций, которая может включать в себя:

- определение целесообразности командной работы по поиску путей решения сложных педагогических ситуаций;

- определение запроса на разбор в условиях командной работы содержания проблемных ситуаций с целью поиска разных способов ее разрешения;
- обоснование логики организации командной работы, анализ трудностей, испытываемых педагогами в решении проблемной ситуации, и определение в этой связи специфики и способов совместной работы в этом направлении;
- анализ противоречий, характерных для сложных педагогических ситуаций в условиях инклюзивного образования; обоснование способов совместной работы педагогов над их разрешением.

Исходя из того, что участие педагогов в командной работе предполагает активный поиск новых подходов к решению сложных педагогических проблем, активизируется их личностная направленность на деятельность по поиску эффективных решений сложных педагогических ситуаций, способствующую профессиональному развитию в целом. Все это позволяет внедрять качественно иные принципы и методы работы с педагогами, которые способствуют их профессиональному развитию.

Однако отмечается, что пробелы в профессиональной компетентности педагогов, ограниченность их профессионального опыта проявляются сразу же, как только они оказываются в условиях профессионального пространства, открытого для обсуждения [6, С. 165]. Этот аспект является важным препятствием для построения коллективной работы, связанной с обменом знаниями и опытом, поскольку учителя могут бояться демонстрации собственной недостаточности и профессиональной несостоятельности.

В связи с этим важным направлением профессионального развития педагогов специального и инклюзивного образования является активизация самообразования и саморазвития, профессиональной рефлексии, самоорганизации, творческой инициативы.

При построении командной работы педагоги способны оказывать своим коллегам консультационную помощь в ситуациях профессионального затруднения, осуществлять коррекцию и формирование профессиональных установок, воодушевлять и побуждать других к активности, помогать своим коллегам найти педагогически оправданные решения в любой сложной ситуации, вызванной реалиями современной инклюзивного образования, тем самым развивать и свой профессиональный уровень.

Таким образом, профессиональное развитие педагогов специального и инклюзивного образования достижимо при организации системного непрерывного профессионального развития в единстве с личностным ростом. Чем более психологически насыщенным и интерактивным становится процесс профессионального развития педагогических кадров, чем больше он учитывает личностный и профессиональный опыт каждого педагога, тем выше успешность профессионального развития, совершенствования межличностного и профессионального взаимодействия в педагогическом коллективе и, соответственно, построения инклюзивной образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
2. Войтик, Т. Н. Координация деятельности специалистов в окружной инклюзивной практике / Т.Н. Войтик // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 235-237.
3. Гамаюнова, А. Н. О структуре профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования (психология и педагогика инклюзивного образования) // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 221-223.
4. Касицина, Н. В. Педагогическое проектирование как практика повышения

квалификации специалистов в инклюзивном образовании / Н.В. Касицина, Н.Н. Михайлова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 233-235.

5. Кетриш, Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования [текст]: монография / Е. В. Кетриш. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 120 с.

6. Коблева, А.Л. К вопросу о мотивации профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы [текст] / А.Л. Коблева // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6 (часть 3). – С. 765-768.

7. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник / 2-е изд., испр. и доп. [текст] / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 721 с.

8. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (13.00.08 – теория и методика профессионального образования). – Омск, 2015. – 319 с.

9. Кутепова, Е. Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва, 2013. – С. 588-592.

10. Лорсанова, М. И. Педагогические условия реализации супервизии в профессиональной деятельности педагогов: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (13.00.08 – Теория и методика профессионального образования). - Армавир, 2020. – 189 с.

11. Розенблюм, С. А. Инклюзия. Как помочь обычному учителю // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв.ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 592-595.

12. Яковлева, И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога: монография. – М.: Издательство «Спутник+», 2009. – 220 с.

УДК 37

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Кулешин М.Г., Удальцов О.Ю.

HEALTHY STUDENT SUPPORT IN THE LEARNING PROCESS: PEDAGOGICAL ASPECT OF RESEARCH

Kuleshin M. G., Udaltsov O. Yu.

В статье обосновывается, что в настоящее время актуально теоретико-методологическое обоснование здоровьесберегающего сопровождения в образовательной деятельности высшего учебного заведения. По мнению авторов, в ракурсе этого подхода здоровьесберегающие образовательные технологии представляются как комплексная, построенная на единой методологической основе система организационных и психолого-педагогических приемов, методов, технологий, направленных на охрану и укрепление физического, психологического и нравственного здоровья студентов.

The article justifies that currently the theoretical and methodological justification of health-

saving support in the educational activities of a higher educational institution is relevant. According to the authors, from the perspective of this approach, healthy educational technologies are presented as a comprehensive system of organizational and psychological and pedagogical techniques, methods, technologies aimed at protecting and strengthening the physical, psychological and moral health of students.

Ключевые слова: обучение, воспитание, здоровье, личность, мышление, здоровый образ жизни

Key words: training, education, health, personality, thinking, healthy lifestyle

По утверждению ученых, проблема здоровья является особо актуальной и востребованной (И.И. Брехман, В.О. Бушуева, В.М. Дильман, В.П. Казначеев, С.А. Костюнин, Э.Н. Вайнер, М.Ф. Секач, П.И. Калью). Современные ученые дополняют сущность определения понятия здоровье. Так, В.О. Бушуева утверждает, что здоровье - внутрисистемный порядок, позволяющий человеку достигать цели своей жизни. Этот порядок поддерживается механизмами здоровья, которые по сути своей являются механизмами саморегуляции системы, ее негентропийными тенденциями. Степень порядка может быть различной, и это выражается в соответствующих уровнях здоровья. По ее убеждению основная задача для педагогов – формировать и поддерживать здоровье обучающихся на безопасном уровне, на котором за счет активной работы механизмов здоровья болезни либо не возникают, либо, вспыхнув, быстро исчезают.

Вопросы, связанные с влиянием процесса обучения на состояние здоровья обучающихся, студентов появление учебных болезней стали предметом медико-педагогического анализа за рубежом и в России еще в XIX веке (Р. Вирхов, Н. Тольский). Однако появление в России инновационных образовательных учреждений, совпавшее по времени не только с общим кризисом образования, но и с ухудшением всех медико-демографических показателей, обострило уже известные учебные болезни, придав им специфический характер. Неблагоприятный прогноз развития образовательных учреждений в аспекте сохранения и укрепления здоровья обучаемых, общественная значимость идущих педагогических поисков придают особую актуальность выявлению и использованию их ресурсов в решении указанных вопросов.

В медико-педагогической литературе конца 80-х - начала 90-х годов XX века приводятся многочисленные статистические данные, свидетельствующие о негативной динамике состояния здоровья, как российских школьников, так и студентов (В.Ф. Базарный, А.К. Демин, Е.П. Усанова). В публикациях по данной теме называются различные причины этого явления. Среди них наиболее значимыми являются: неготовность детей и подростков к интенсивному обучению; высокая физиологическая цена учебной нагрузки как следствие открытой и скрытой интенсификации учебного процесса; неблагоприятная адаптация обучающихся к усложняющейся на каждой ступени обучения учебной программе; диспропорция интеллектуального и мотивационного развития; недостаточная сформированность рациональных способов учебной работы, приемов и навыков интеллектуальной деятельности; доминирование в учебных программах заданий и заучивание, повторение, действия по образцу; недостаточная готовность педагогов к работе в режиме учета индивидуальных особенностей обучающихся; слабая материально-техническая база общеобразовательных учреждений и высших учебных заведений, которая приводит к несоблюдению санитарно-гигиенических регламентов организации образовательного процесса.

Проблемы и пути улучшения здоровья обучающихся рассматриваются в литературе через сокращение учебной нагрузки, здоровьесберегающие технологии, здоровый образ жизни.

В литературе (Л.М. Кузнецова, Н.Н. Шарова, Е.П. Усанова) представлен опыт разработки и внедрения в России и за рубежом различных моделей учебных заведений, ориентированных на укрепление здоровья обучаемых.

Одно из направлений этих исследований связано с изучением роли воспитательных систем образовательных учреждений в сохранении здоровья обучающихся. Л.И. Новикова называет в качестве одного из признаков гуманистической воспитательной системы формирование здорового образа жизни, в котором преобладают гуманистические ценности, мажорный тон, динамизм, чередование различных жизненных фаз.

Еще одно направление объединяет следования, посвященные разработки реализации концепции школы здоровья (В.Н. Касаткин, В.Р. Кучма, Л.Г. Татарникова, Н.Н. Шарова, Е.П. Усанова).

Кроме этого, используются прогрессивные идеи комплексного рассмотрения проблемы здоровья в рамках валеологического подхода к формированию здоровья как долговременного процесса развития личности обучающихся (И.И. Брехман, Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, Д.В. Колесов, М.Н. Лазарев, Л.Г. Татарникова).

Лишь в немногочисленных исследованиях можно обнаружить подход, связанный с необходимостью и возможностью воспитания культуры здоровья как желаемого качества личности студента и стратегии достижения оптимальной здоровьесберегающей среды высшего учебного заведения.

Выделим основные положения здоровьесберегающего сопровождения обучающихся в высшем учебном заведении:

- здоровьесберегающее сопровождение студентов и преподавателей отражает содержание запросов, задачи, поставленные участниками жизни высшего учебного заведения. Здоровьесберегающее сопровождение является неэффективным, если оно усложняет учебный процесс во всех его проявлениях и не отвечает интересам студентов;

- программа здоровьесберегающего сопровождения является: практическим воплощением идеи о непрерывности заботы о здоровье обучающихся и преподавателей в высшем учебном заведении ситуации развития;

- виды деятельности, входящие в программу здоровьесберегающего сопровождения, имеют выраженный практико-ориентированный характер (развитие умений и навыков в области здорового образа жизни, познание способов сохранения здоровья);

- здоровьесберегающее сопровождение создает условия, чтобы каждый понял, поверил в то, что здоровье является величиной непостоянной и возможна его трансформация как в сторону улучшения, так и ухудшения;

- аксиома здоровьесберегающего сопровождения: индивидуальное здоровье человека самоценно, уникально, недопустимо в отношении его насилия. Опыт и активность в его накоплении способствуют личностному развитию и обогащению всех сфер личности;

- формирование содержания здоровьесберегающего сопровождения происходит исходя из опыта участников учебного процесса, закономерностей возрастного развития обучающихся, коллективной и внутригрупповой ситуации развития отношений и взаимоотношений, интереса студентов и преподавателей;

- в качестве субъектов развития образовательной системы выступают традиционные (студенты, преподаватели, аспиранты) и нетрадиционные участники образовательного процесса (психологи, педагоги, медицинские работники). В основе активизации и интеграции их деятельности лежит принятие ценностей и норм культуры здоровья на личном и коллективном уровнях. Поэтому программа здоровьесберегающего сопровождения ориентирована на всех студентов с первого по пятый курс независимо от их интеллектуального развития, склонностей, национальности, социального происхождения. Также в ней принимают участие аспиранты, преподаватели любого возраста, профессии, взглядов;

- здоровьесберегающее сопровождение в образовательной деятельности любого высшего учебного заведения многоаспектный процесс. Однако в зависимости от существующего потенциала здоровья обучающихся и факторов, угрожающих ему, можно выделить основные направляющие его функционирования: мониторинг здоровья, профилактика и нейтрализация основных факторов риска для здоровья обучающихся,

консультирование и просвещение по актуальным вопросам здорового образа жизни и здоровьесберегающего обучения, коррекция с целью оздоровления всех субъектов образовательной деятельности высшего учебного заведения.

В связи с этим актуальна необходимость введения в высших учебных заведениях специальных служб, которые предполагают диагностическую, профилактическую, коррекционную и консультативную деятельность по здоровьесбережению всех субъектов образовательного процесса. Это будет способствовать формированию социально-ориентированного типа личности будущего специалиста. Здесь «психологический аспект ... взаимосвязан с проблемой объективного и субъективного в становлении личности» [8, С. 3-9]. Таким образом, готовность к здоровьесбережению студентов рассматривается как сложное интегральное состояние личности, имеющий «... различный коэффициент взаимности в разных областях межличностного общения» [7, С. 3391-3394].

Сущностью и смыслом их деятельности должна стать интеграция образовательной и оздоровительной деятельности, а ведущим признаком интеграции – включение здоровьесберегающих технологий в учебный педагогический процесс, направленный на восстановление и сохранение умственной и физической работоспособности. Результатом интеграции является восстановление разрушенных механизмов индивидуальной адаптации и формирование оптимального состояния социальной и биологической адаптированности студентов, «позволяющей эффективно отражать особенности социальной динамики» [1, С. 95-100], влиять в целом на «сознание человека, тесно связанное с ... формами социальной деятельности» [2, С. 27-30], формируя «... телесный и информационный образы человека» [3, С. 37-40].

Комплексное и систематическое сбережение, укрепление и развитие здоровья студентов в процессе их учебной деятельности предполагает решение следующих приоритетных задач:

- изучить и обобщить отечественный и зарубежный опыт по внедрению здоровьесберегающих технологий в образовательное пространство высшего учебного заведения;
- внедрить систему медико-психолого-педагогического мониторинга состояния здоровья, физического и психического развития студентов с использованием современных аппаратных систем комплексной диагностики человека;
- осуществить коррекцию нарушений соматического, психологического и нравственного здоровья с использованием комплекса оздоровительных, психотерапевтических, педагогических мероприятий без отрыва от учебного процесса;
- реализовать выбор здоровьесберегающих образовательных технологий, с учетом психологического и физиологического воздействия на организм студентов с целью профилактики переутомления;
- обеспечить контроль за соблюдением гигиенических требований к занятиям, организации внутриаудиторной среды, способствующих сохранению и укреплению здоровья обучающихся;
- разработать и реализовать обучающие программы по формированию культуры здоровья и профилактики вредных привычек среди студентов;
- создать службу психологической помощи по преодолению стрессов, тревожности, связанных с содержанием и формами организации учебной деятельности студентов;
- организовать просветительскую работу среди профессорско-преподавательского состава по вопросам профилактики и оздоровления студентов высшего учебного заведения в процессе организованных форм обучения, соответствующих «организации и анализу научной и научно-исследовательской деятельности» [5, С. 110-114].

Значимость проблемы здоровьесберегающего сопровождения привела к поиску путей сохранения и укрепления здоровья студентов в высшем учебном заведении. В связи с этим продуктивным является изучение полученного положительного опыта в реальных условиях отдельного высшего учебного заведения и формирование научного понимания

проблемы сохранения здоровья обучающихся у всех субъектов образовательной деятельности, имеющих отношение к решению проблем здоровья. При этом важно решать проблемы взаимодействия с социальным окружением и с самим собой так, чтобы не сдерживать процесс личностного развития, способствуя, при этом пониманию важности существующей «... социальной системы, ... ее социального развития» [6, С. 41-43], определяющей «тенденцию устойчивости общества ... число управляемых и контролируемых общецивилизационных факторов» [4, С. 23-26].

В заключении хочется еще раз акцентировать внимание на современном видении педагога: педагог - не только высококвалифицированный специалист-предметник, но и всесторонне развитая, гармонизированная грамотная личность. В период гуманизации современного образования, ответственность педагога за здоровое, грамотное, подготовленное к жизни поколение значительно возрастает. Аксиомично убеждение о реанимировании существующего пробела в образовании и подготовке преподавателей: преподаватель должен иметь сформированное здоровьесберегающее мышление, уметь решать задачи по охране здоровья своих воспитанников, по привитию им необходимых гигиенических навыков, лежащих в основе здорового образа жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. - С. 95-100.
2. Гончаров В. Н. Социальная концепция информационного общества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - 2011. - №6-2. - С. 27-30.
3. Камалова О.Н., Джиева Д.А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. - 2011. - №1. - С. 37-40.
4. Колосова О. Ю. Глобализация культурных процессов: синергетический аспект // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2012. - №2. - С. 23-26.
5. Лобейко Ю., Зарубина Н. Интеграция образования, науки и производства // Высшее образование в России. - 2006. - №2. - С. 110-114.
6. Лукьянов Г. И. Риск и социальная нестабильность // Актуальные проблемы современной науки. - 2006. - №2(28). - С. 41-43.
7. Редько Л. Л., Леонова Н. А. Антропологическая парадигма профессиональной подготовки педагогов в системе вузовского образования: методологический аспект // Фундаментальные исследования. - 2015. - № 2-15. - С. 3391-3394.
8. Berkovskiy V., Tronina L. Social and historical aspect of interaction of ethnic culture and personality in the context of public development // Научный альманах стран Причерноморья. - 2019. - №1(17). - С. 3-9.

УДК 37

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАС В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лахмоткина В.И., Лебеденко И.Ю.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASES FOR PREPARING PEDAGOGICAL STUDENTS TO WORK WITH CHILDREN WITH

RACATIONS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Lakhmotkina V.I., Lebedenko I.Yu.

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки студентов педагогических вузов к работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра в условиях инклюзивного образования. Необходимость формирования инклюзивной компетентности у обучающихся на этапе профессиональной подготовки, обусловлена социальным заказом и потребностью образовательных учреждений. Рассмотрено понятие инклюзивная компетентность, определен комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования инклюзивной компетентности в работе с детьми с РАС.

Annotation. The article deals with the problem of preparing students of pedagogical universities to work with children with autism spectrum disorders in the context of inclusive education. The need for the formation of inclusive competence among students at the stage of professional training is due to the social order and the need of educational institutions. The concept of inclusive competence is considered, a set of organizational and pedagogical conditions is determined that ensure the effectiveness of the process of forming inclusive competence in working with children with ASD.

Ключевые слова: инклюзивное образование, компетентностный подход, инклюзивная компетентность, особые образовательные потребности, расстройства аутистического спектра.

Keywords: inclusive education, competence-based approach, inclusive competence, special educational needs, autism spectrum disorders.

В последние годы отечественная государственная политика в области образования направлена на реализацию новой образовательной парадигмы, связанной с научно-методическим, организационным и психологическим обеспечением инклюзивного образования. Проблема обеспечения инклюзивного образования сложна, но она остается актуальной не только для системы образования, но и действительно социальной проблемой, поскольку в ходе её решения затрагиваются интересы большого количества представителей различных социальных групп. В этой связи особое внимание при подготовке педагогов следует уделять социально-психологическому аспекту инклюзивного образования (Задорин, И.В., Колесникова Е.Ю., Лошакова И.И., Михалюк В.И., Новакова Е.М., Смирнова Е.Р., Федорова А.С. и др.)

По нашему мнению, в системе высшего и среднего педагогического образования необходимо постоянное совершенствование соответствующего учебно-методического обеспечения, а также нацеленность преподавателей на решение проблем инклюзивного образования. Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что учителя и другие специалисты не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения, тем важнее еще на этапе профессиональной подготовки сформировать у обучающихся профессиональные компетенции, обеспечивающие готовность к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Вопросы готовности будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования рассматриваются с различных точек зрения (Кандыбович Л.А., Ковалёв А.Г., Левитов Н.Д., Чамата П.Р. и др.), а компетентностный подход обозначается как один из способов достижения нового качества образования. В современной российской педагогике проблема компетенций рассматривается в ключе определения уровня соответствия подготовки выпускников вузов специальным профессиональным требованиям (А.Г. Бермус; Н.Ф. Ефремова; И.А. Зимняя; Е.Н. Соловова, В.В. Сафонова, К.С. Махмурян; Д.С. Цодикова), модернизации содержания образования (В.В. Краевский), а также как новый подход к конструированию образовательных стандартов (А.В. Хуторской).

Хетонен А.Г. определяет инклюзивную компетентность как интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования. Мы полагаем, что профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию - это динамическое, интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки, предполагающей активную предрасположенность и потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования, проявляющееся в наличии и мобилизации специальных компетенций по реализации инклюзивного образования.

Важно отметить, что инклюзивная компетентность предполагает не только наличие систематизированных научных знаний, позволяющих реализовывать коррекционно-обучающие и коррекционно-развивавшие задачи в работе с детьми с ОВЗ, но и формирование устойчивой внутренней гуманистической позиции, которая основывается на безоговорочном принятии ребенка с нарушениями в развитии и понимании проблем семьи, воспитывающей его.

Разные категории детей с нарушениями в развитии достаточно специфичны и требуют в ходе инклюзивного обучения повышенного внимания, обязательной реализации дидактических принципов индивидуального и дифференцированного подхода с учетом типологических особенностей развития учащихся, коррекционно-развивающего и наглядного характера обучения. Однако, дети с расстройствами аутистического спектра составляют особую категорию обучающихся.

Характерной чертой психического развития при аутизме выступает противоречивость и неоднозначность его проявлений. Ребёнок с РДА может проявить себя со стороны нарушений интеллектуальной сферы и, наоборот, высокоинтеллектуальным, одаренным в отдельных областях знаний (математика, музыка, шахматы, искусство и т.д.), но при этом не имеющим простейших бытовых и социальных навыков. Ребенок с РДА в одних ситуациях может оказаться оказывается неспособным, а в других демонстрирует значительные успехи. Аутизм может возникать как своеобразная аномалия развития генетического происхождения, а также встречаться в виде осложняющего синдрома при различных неврологических заболеваниях, в том числе и при метаболических дефектах.

О.С. Никольская [28] подчеркивает, что психическое развитие при РДА происходит в особых условиях, когда нарушена регуляции жизненного и психического тонуса, снижены пороги аффективной чувствительности. Невозможность адекватного реагирования на окружающую среду приводит к тому, что для ребенка наиболее значимыми становятся задачи защиты и саморегуляции, а не задачи активной адаптации к миру и коммуникации. Дети с РДА нередко одержимы фантазиями, которые могут быть следствием нарушения сферы влечений и интересов, навязчивыми страхами, а в некоторых случаях являются результатом осознания ребенком своей неполноценности. У них отмечаются трудности произвольной организации поведения.

По наблюдениям И.И. Мамайчук [22], при клинической картине синдрома аутизма у детей с РДА отмечается признаками отчуждения, неспособность к установлению контакта, неумение определять незнакомцев и неодушевленные предметы, отсутствие подражания, реакций на внешние раздражители.

К.С. Лебединская и О.С. Никольская рассматривая уровневую систему аффективной регуляции и закономерности ее развития в онтогенезе, выделяют четыре группы детей с РАС в зависимости от тяжести и характера аутизма, степени дезадаптации аутичного ребенка и дальнейших возможностей его социализации. Так, они выделяют следующие группы детей: [37]

- Первая группы - аутизм предстает как полная отрешенность от окружающего, дети не вступают в активное взаимодействие с окружающей средой, не защищаются, а ускользают, отгораживаются от внешнего мира;
- Вторая группа включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза;

- Третья группа - аутизм проявляется как захваченность собственными переживаниями и характерной чертой становится стереотипное воспроизведение ситуации пережитого страха или дискомфорта;

- Четвертая группа - аутизм выступает, не как защитная установка, а как трудности общения при попытках вступления в диалог с миром и людьми.

Такой разброс симптоматики обуславливает специфику взаимодействия с ребёнком с расстройствами аутистического спектра в процессе коррекционного обучения, особенности организации разных видов детской деятельности и общения. Эта категория детей многими педагогами воспринимается как «сложные, необъяснимые, непредсказуемые» дети, поэтому важно подготовить студентов к пониманию сущности психологических проблем при РАС, сформировать навыки правильного реагирования на поведение аутичного ребёнка, а также сформировать компетенции, обеспечивающие эффективность работы с родителями, воспитывающими аутичного ребёнка.

Такой подход позволил нам определить комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования инклюзивной компетентности в работе с детьми с РАСу обучающихся по программе подготовки 44.03.03 - Специальное (дефектологическое) образование, направленность «Логопедия»:

- а) разработка программы курса «Изучение, образование и реабилитация лиц с нарушениями аутистического спектра»;

- б) комплексное использование информационных технологий в ходе изучения данного курса;

- д) обоснование критериев и показателей для мобильного и качественного мониторинга формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей с РАС; накопительный принцип оценивания; использование рейтинг-контроля знаний и умений.

Важным условием обеспечения полноценной инклюзии ребёнка с РАС является осознание будущими педагогами правовой базы инклюзивного образования детей, начиная с этапа дошкольного образования. Анализ содержания ФГОС ДО и ФГОС НОО на практических занятиях позволяет нам определить основные направления обеспечения инклюзии в образовании, которые должны быть готовы реализовывать бакалавры - будущие учителя-логопеды. Так, ФГОС дошкольного образования направлен на решение ряда задач, в том числе обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья). В ФГОС НОО отмечена направленность на обеспечение равных возможностей получения качественного начального общего образования и обеспечение условий для эффективной реализации и освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования, в том числе обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся.

Представленность в анализируемых документах проблем обеспечения инклюзии в системе дошкольного и начального образования требует высокой степени корреляции требования ФГОС дошкольного и начального образования с профессиональными задачами и компетенциями бакалавров - будущих учителей-логопедов.

Таким образом, направленность образовательного процесса на формирование конкретных компетенций у будущих логопедов позволит подготовить их к проведению коррекционной работы с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Интернет-журнал "Эйдос". 2007.30 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/>*
2. *Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Речь, 2007. 288 с.*

3. Никольская О.С. Аутизм лечится общением // Аутизм и нарушения развития. 2016. Том 14. № 4. с. 35–38.
4. Никольская О.С., Веденина М.Ю. Особенности психического развития детей с аутизмом // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. №18
5. Хетонен А.Г., Падалко А.И. Профессиональная подготовка студентов к инклюзивному образованию//Историческая и социально-образовательная мысль. Том 8. №5/3. 2016.

УДК 37

ГИБКИЕ НАВЫКИ (SOFT-SKILLS) ПЕДАГОГОВ И ПОДХОДЫ К ИХ ФОРМИРОВАНИЮ

Рогалева Е.В., Третьякова Л.Р.

FLEXIBLE SKILLS (SOFT-SKILLS) OF TEACHERS AND APPROACHES TO THEIR FORMATION

Rogaleva E.V., Tretyakova L.R.

Статья посвящена вопросам формирования и развития гибких навыков (soft-skills) педагогов. Рассмотрены понятия soft-skills и их составляющие. Приведены результаты исследования учителей Иркутской области на предмет выявления востребованных гибких навыков в педагогической деятельности и степень сформированности этих навыков. Перечислены способы развития гибких навыков в профессиональных образовательных организациях. Представлены подходы развития soft-skills в процессе профессиональной деятельности.

The article is devoted to the issues of formation and development of soft skills (soft-skills) of teachers. The concepts of soft-skills and their components are considered. The results of a study of teachers of the Irkutsk region in order to identify the demanded flexible skills in pedagogical activity and the degree of formation of these skills are presented. The ways of developing flexible skills in professional educational organizations are listed. Approaches to the development of soft-skills in the process of professional activity are presented.

Ключевые слова: гибкие навыки, soft-skills, компетенции, самообразование, педагогическая деятельность, профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, формы и методы работы.

Keywords: soft skills, soft-skills, competencies, self-education, pedagogical activity, professional education, additional professional education, forms and methods of work.

Реализация федерального проекта «Учитель будущего» требует от современного педагогического сообщества нового взгляда на содержание профессиональных компетенций. В связи с этим усиливается роль ключевых компетенций педагога, которые в современных изданиях называются «soft-skills», что в переводе означает мягкие/гибкие навыки. Профессия педагога связана с постоянным взаимодействием с другими людьми, требует высокого уровня развития эмоционального интеллекта, метапредметных навыков, которые формируются в процессе профессионального становления и развития.

Однозначного толкования термина «soft-skills» до сих пор не существует. О.Л. Чуланова, сделав анализ подходов к определению soft skills, дает свое интегрированное определение. Soft skills трактуется ею «как социально-трудовая характеристика совокупности знаний, умений, навыков и мотивационных характеристик работника в сфере

взаимодействия между людьми, умения грамотно управлять своим временем, умения убеждать, ведения переговоров, лидерства, эмоционального интеллекта, обладающих эмерджентностью, необходимых для успешного выполнения работы и соответствующих требованиям должности и стратегическим целям организации, это характеристика потенциального качества, позволяющего описать практически все элементы готовности персонала к эффективному труду в заданной ситуации на рабочем месте в трудовом коллективе» [1].

И.И. Черкасова и Т.А. Яркова рассматривают soft-skills, их формирование и развитие применительно к педагогической деятельности. Они указывают, что «Профессия учителя является публичной, что делает особо востребуемыми такие умения, как: презентовать себя и свои идеи; выстраивать отношения с различными субъектами образования – учениками, родителями, педагогами, социальными партнерами; кооперировать свои действия с другими участниками образовательного процесса; решать творческие открытые задачи; проявлять лидерские качества и др. Кроме того, педагог должен уметь развивать soft-skills у учащихся» [6].

В настоящее время разработаны различные модели soft-skills и не существует единого подхода к классификации гибких навыков. Но большинство исследователей выделяют следующие компоненты soft-skills: умение непрерывно учиться; управление личным развитием; умение управлять своим ресурсом времени; коммуникабельность; умение слушать, слышать и убеждать собеседника; умение разрешать конфликтные ситуации; умение работать в команде; навык ведения переговоров, умение проводить презентации; лидерство, ораторское искусство; управление стрессом и эмоциями (обладание высоким эмоциональным интеллектом) и другие.

С целью определения значимости и востребованности гибких навыков (soft-skills) у действующих педагогов Иркутской области в марте 2021 года было опрошено 757 педагогов образовательных организаций из 42 муниципальных образований. Стояла задача выяснить, что понимают преподаватели под термином «soft-skills», какие гибкие навыки необходимы педагогу в современном мире, какие средства способствуют наиболее эффективному развитию гибких навыков.

Проведенное исследование показало, что с понятием «soft-skills» знакомы только 38,4% опрошенных педагогов, 27,9% впервые встречают такое определение или вообще не знают, что это такое. Чаще всего респонденты под «soft-skills» понимают «умения и навыки использования современных технологий», «умение работать с информацией и людьми», «навык, который отвечает за успешное участие в рабочем процессе», «навыки, которые необходимы в любой профессии». Педагоги в большинстве своем не имеют четкого представления о «soft-skills», что по нашему мнению связано с недостаточно широким представлением данного понятия в педагогическом сообществе и его изучением в научных исследованиях, как практических, так и теоретических.

На рисунке 1 представлены результаты опроса педагогов общеобразовательных организаций Иркутской области, направленного на выявление гибких навыков, востребованных в педагогической деятельности. Такими навыками, по мнению опрошенных педагогов, являются коммуникабельность (отметили 89% опрошенных), стрессоустойчивость и компьютерная грамотность (по 79%), работа с информацией и грамотная письменная и устная речь (по 78%), умение видеть и решать проблемы (73%), желание учиться (71%).

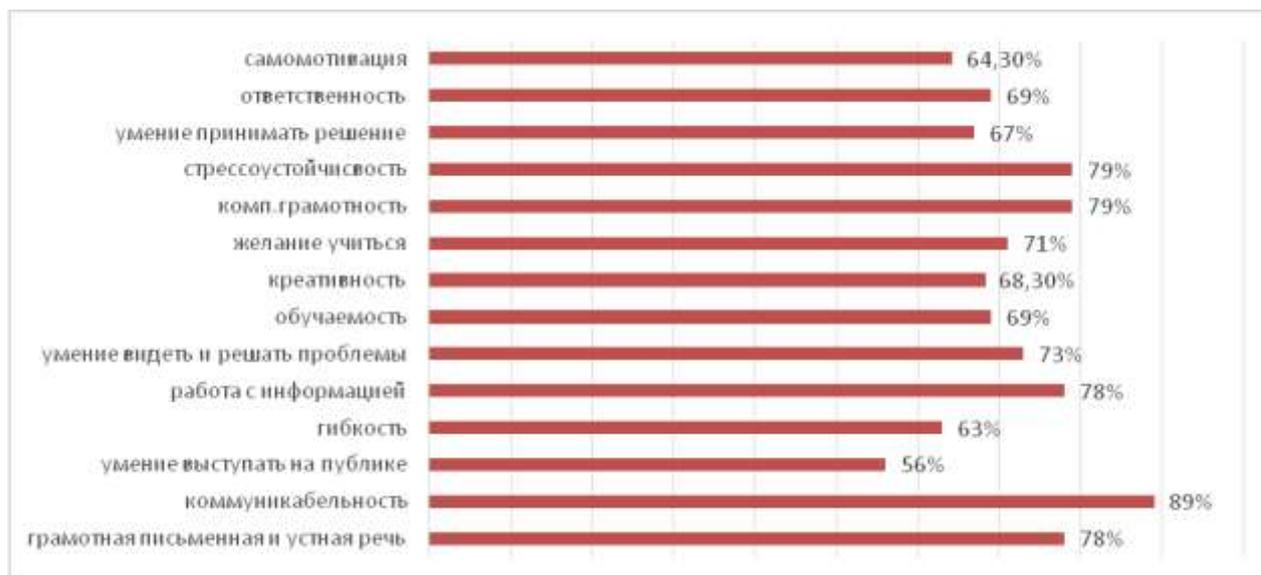


Рис.1 Результаты опроса педагогов Иркутской области по выбору востребованных гибких навыков

Результаты опроса также показали, что в меньшей степени, по мнению педагогов, востребованы в педагогической деятельности навыки управления временем (42%), упорство (40%), навыки исследования и эмоциональный интеллект (по 38%), надежность (35%), наставнические компетенции (34%) и навыки управления проектами (26%).

Согласно опросу над развитием своих «soft-skills» компетенций работает 82,6% педагогов. Далее рассмотрим, насколько педагоги оценивают степень развития у себя навыков из числа тех, которые они считают наиболее востребованными в педагогической деятельности. Как видно из диаграммы, представленной на рисунке 2, у педагогов лучше всего развиты навыки грамотной письменной и устной речи (70%), умение видеть и решать проблемы (70%), умение принимать решения (66%), компьютерная грамотность (66%), самоорганизация (65%) и стрессоустойчивость (65%).



Рис.2 Степень развития гибких навыков у педагогов Иркутской области

Следует отметить, что часть навыков, которые были отмечены педагогами, как наиболее важные в педагогической деятельности, у них развиты недостаточно. Например, коммуникабельность, как важный навык отметили 89% опрошенных, в то время как достаточно развит он только у 58% респондентов; желание учиться считают важным навыком 71% ответивших, при этом только 45% опрошенных педагогов находят

сформированным этот навык у себя.

Далее педагогам было предложено рассмотреть варианты способов развития гибких навыков (рис.3).

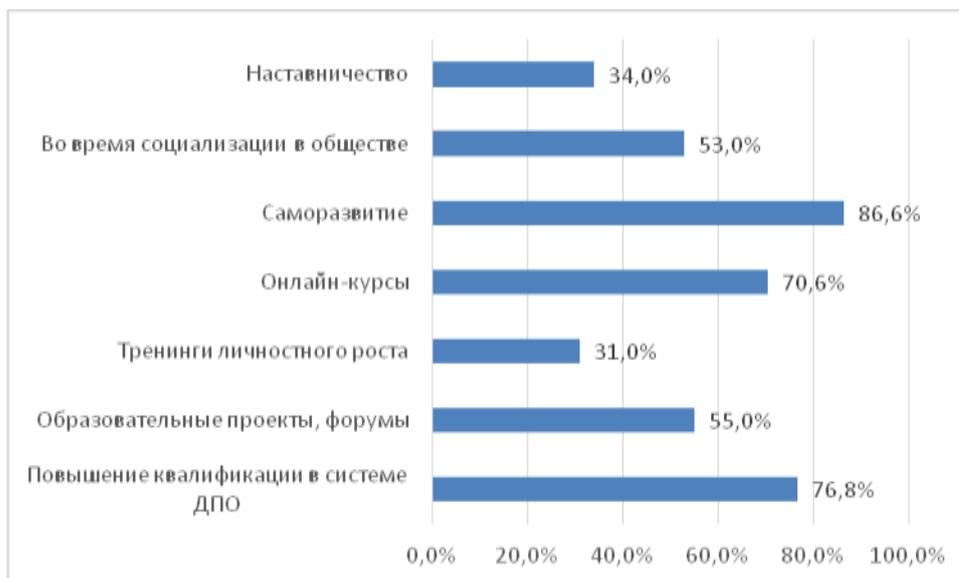


Рис.3 Способы развития soft-skills

Участники опроса отметили, что для развития собственных навыков «soft-skills» чаще всего используют саморазвитие (86,6%), повышение квалификации в системе дополнительного профессионального образования (76,8%) и онлайн-курсы (70,6%). Исходя из этого, можно сделать вывод, что наиболее эффективным способом развития гибких навыков педагоги считают саморазвитие. Наименее значимая в развитии роль отводится образовательным проектам и форумам (31,2%), тренингам личностного роста (27,3%) и наставничеству (16,7%).

Мы считаем, что soft-skills педагогов должны формироваться, начиная с их обучения в профессиональных образовательных организациях и, учитывая способность гибких навыков утрачиваться, поддерживаться и совершенствоваться на протяжении всей педагогической карьеры.

Базовые soft-skills, такие как: умение учиться, коммуникабельность, умение слушать и слышать, умение работать в команде, умение разрешать конфликты, закладываются и формируются ещё в школе через освоение универсальных учебных действий. То есть, поступая в колледж или в высшее учебное заведение, абитуриенты уже владеют определенным набором гибких навыков. Формирование большей части универсальных и общепрофессиональных компетенций в укрупненной группе «Образование и педагогические науки» как раз и рассчитано на то, что в содержание подготовки будущих педагогов заложено развитие soft-skills с акцентом на педагогическую деятельность.

Большим потенциалом для формирования и развития гибких навыков студентов обладают, в первую очередь, такие учебные дисциплины как педагогика, психология, культура речи, профессиональная ИКТ- компетентность педагога и другие. В учебный план могут быть включены дисциплины по выбору (элективные курсы), направленные на знакомство и овладение конкретными методиками развития soft-skills. Это является традиционным подходом развития гибких навыков. При этом преподаватели учебных дисциплин должны применять формы, методы и приемы обучения, способствующие развитию гибких навыков, а, следовательно, они должны ими владеть.

Усилий, затраченных на формирование и развитие soft-skills компетенций на учебных занятиях явно не достаточно. Практика, в первую очередь производственная, организуемая в учреждениях образования, является ключевым звеном в профессиональном становлении еще студента и позволяет совершенствовать такие гибкие навыки, как умение

принимать решение, умение выступать на публике, креативность, коммуникабельность, толерантность, рефлексия, управление собственными ресурсами (самообразование, самообразование, самоорганизация) и др.

Наряду с традиционным подходом целесообразно использовать потенциал внеучебной воспитательной работы, которая реализуется через студенческое самоуправление, педагогические отряды, волонтерские программы, конкурсное движение, социальные проекты, тренинги и др.

Таким образом, можно сказать, что в образовательных организациях, осуществляющих подготовку по укрупненной группе «Образование и педагогические науки» создаётся образовательная среда, способствующая развитию гибких навыков.

Занимаясь педагогической работой, учителя развивают гибкие навыки через систему дополнительного профессионального образования, в основу которой положена разработка индивидуальных программ повышения квалификации или индивидуальных профессиональных маршрутов, а также через самообразование, наставничество и непосредственную профессиональную деятельность. При этом предпочтение отводится современным формам и методам работы: кейс-технологии, ИКТ-технологии, активные и интерактивные технологии: проектное, проблемное, смешенное обучение с применением модели «перевернутого класса» и другие.

Таким образом, в ходе проведенного исследования были выявлены следующие востребованные в педагогической деятельности гибкие навыки: коммуникабельность, стрессоустойчивость и компьютерная грамотность, работа с информацией и грамотная письменная и устная речь, умение видеть и решать проблемы, желание учиться и т.д. Перечисленные soft-skills педагогов поддерживаются и развиваются в процессе обучения в профессиональных образовательных организациях, через курсы повышения квалификации, самообразование и непосредственно через профессиональную деятельность. В целом, работа по формированию и совершенствованию гибких навыков способствует повышению профессионального уровня педагогических работников и в конечном итоге влияет на качество образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ивонина, А. И. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников / А. И. Ивонина, О. Л. Чуланова, Ю. М. Давлетшина // Интернет-журнал Науковедение. – 2017. – Т. 9. – № 1. – С. 90. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28801167>
2. Илюхина, А. С. К вопросу о формировании "гибких навыков" у преподавателей современной школы / А. С. Илюхина // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, Калуга, 08–09 апреля 2020 года. – Калуга: ФБГОУ ВПО "Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского", 2020. – С. 468-474.
3. Сорокопуд, Ю. В. Soft skills ("мягкие навыки") и их роль в подготовке современных специалистов / Ю. В. Сорокопуд, Е. Ю. Амчиславская, А. В. Ярославцева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1(86). – С. 194-196. – DOI 10.24412/1991-5497-2021-186-194-196.
4. Стефаник, Ю. В. Soft skills как качество современного педагога общеобразовательной организации / Ю. В. Стефаник // Становление педагога как человека культуры: традиции и современность : Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию университета (в рамках научного направления кафедры педагогики и методики обучения гуманитарным дисциплинам Курганского государственного университета), Курган, 25 ноября 2021 года. – Курган: Курганский государственный университет, 2021. – С. 260-262.

5. Хуснулина, Э. А. Развитие эмоционального интеллекта как важный компонент soft skills в процессе обучения / Э. А. Хуснулина // Студент и наука (гуманитарный цикл) - 2021 : материалы международной студенческой научно-практической конференции, Магнитогорск, 16–19 марта 2021 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2021. – С. 1037-1041.
6. Яркова, Т. А. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога / Т. А. Яркова, И. И. Черкасова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 222-234. – DOI 10.21684/2411-197X-2016-2-4-222-234. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27677142>

УДК 37

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЭТИКА КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Сельмурзаева М.Р.

PROFESSIONAL COMPETENCE AND ETHICS AS FUNDAMENTAL CRITERIA OF MODERN TEACHER'S PROFESSIONALISM

Selmurzayeva M.R.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием профессионализма у современного педагога. Отмечается, что существующая система образования характеризуется постоянными инновационными преобразованиями, проявляющимися в разработке новых методик преподавания, изменением специфики работы с учащимися в связи с техническим прогрессом. Для того, чтобы идти в ногу со временем, педагогу необходимо быть достаточно компетентным в своей специализации, в противном же случае, он будет сталкиваться с определенными трудностями в работе с учащимися. Подчеркивается, что значительная часть школьных учителей и педагогов вузов испытывает сложности в выполнении своей профессиональной деятельности в современных условиях и отсутствие профессиональной компетентности может стать причиной серьезных социально-психологических проблем личности, отражающихся на взаимоотношениях педагога с учащимися. Обоснован тезис о том, что компетентность и этика являются основополагающими критериями профессионализма современного педагога.

The article deals with issues related to the formation of professionalism in a modern teacher. It is noted that the existing education system is characterized by constant innovative transformations, manifested in the development of new teaching methods, changes in the specifics of working with students in connection with technological progress. In order to keep up with the times, the teacher needs to be competent enough in his specialization, otherwise, he will face certain difficulties in working with students. It is emphasized that a significant part of school teachers and university teachers are experiencing difficulties in performing their professional activities in modern conditions and the lack of professional competence can cause serious socio-psychological personality problems that affect the teacher's relationship with students. The thesis that competence and ethics are the fundamental criteria of professionalism of a modern teacher is substantiated.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; педагогическая этика; личность; учащиеся; деятельность педагога; профессионализм.

Key words: professional competence; pedagogical ethics; personality; student; teacher's activity; professionalism.

На современном этапе понятие «компетентность» содержит в себе не только когнитивную и операционально-технологическую составляющую, но также и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Сюда также входят педагогические достижения, привычки, система ценностных ориентаций. Тем не менее, большинство авторов, такие как Л.С. Дьяченко, С.С. Савельева и т.д. не разделяют данного мнения и рассматривают изложенные выше понятия как синонимы.

Этика и компетентность, взаимосвязаны между собой, так как этика педагога заключается, прежде всего, в формировании ответственного отношения к профессиональной деятельности, к педагогической деятельности, формировании умений управлять профессионально-личностным ростом и развитием обучающихся в соответствии с их индивидуально-личностными качествами, в нравственном и эстетическом воспитании подрастающего поколения.

Понятие компетентности имеет множество формулировок. Приведем наиболее распространенные из них.

По мнению Т.Н. Синенко под компетенцией педагога чаще всего понимают наперед заданное требование (норму) к образовательной подготовке учащегося, под его компетентностью – уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере [5, с. 18].

О.А. Хохлова полагает, что: «...профессиональная компетентность педагога... не предполагает лишь наличие знаний и умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной практике образования» [8, с. 7]. По мнению Т.В. Лисовской: «профессиональная компетентность определяется в качестве многофакторного явления, которое включает в себя систему знаний и умений педагога, его ценностные ориентации, мотивы деятельности, интегрированные показатели культуры (речь, стиль, общение, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знаний)» [2, с. 204].

Более широкое определение компетенции педагога дает А.Я. Данин, под которой он понимает «знание психолого- педагогической теории, методологии и практики образования с учетом потребностей развития личности, а также готовность к самостоятельному решению задач с использованием знаний, умений и производственных навыков» [2, с. 206].

Иными словами, профессиональная компетентность подразумевает наличие у педагога знаний, умений и навыков, а также совокупности качеств личности, которые вкуче обеспечивают его способность с максимальной эффективностью осуществлять педагогическую деятельность.

В русле гуманистических ценностей педагогика с позиций личностно ориентированного подхода рассматривает те стороны жизни ребенка, которые связаны с выполнением им социальных функций. Именно в этом контексте педагогическая деятельность рассматривается как своего рода социальная деятельность, определяемая как «работа с людьми». Поскольку профессиональная деятельность педагога связана не только с передачей знаний, но и с воспитанием учащихся, а значит, развитием их личности, успешность ее осуществления будет зависеть от того, насколько педагог готов к решению педагогических задач. Исходя из этого, уровень профессиональной компетентности определяет способность, возможность и готовность педагога осуществлять свою основную профессиональную деятельность.

Большинство исследователей выделяют: учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социальную, личностную и индивидуальную компетенции. В условиях рыночной экономики и возрастающей конкуренцией на рынке труда, в том числе и среди педагогов, высокого уровня общественного спроса на профессионализм в сфере педагогики, в настоящее время можно констатировать необходимость еще одного вида

профессиональной компетентности - конкурентоспособность.

Таким образом, современному педагогу недостаточно лишь обладать необходимым набором знаний в предметной области, поскольку его профессионализм обеспечивается владением широким спектром профессиональных компетенций, в совокупности составляющих его педагогическую компетентность.

Основными умениями и навыками, составляющими компетентность педагога, являются:

- совершенное владение предметом преподавания;
- осведомленность в нововведениях в сфере образования;
- умение донести мысль или новую информацию понятным для аудитории языком;
- умение грамотно приводить аргументы и факты по обсуждаемой теме;
- навыки культурного общения (этика взаимоотношений) с обучающимися и студентами, коммуникация.

Этическая составляющая деятельности педагога не включается в состав профессиональных компетенций. Между тем, значимость данного аспекта педагогической деятельности такова, что в последнее время необходимость ее включения в число базовых компетенций педагога и, соответственно, регламентации активно обсуждается.

Педагогическая этика объединяет аспекты педагогической деятельности, непосредственно связанные с построением взаимоотношений между участниками педагогического процесса в ходе осуществления этой деятельности [7, с. 954].

Педагогическая этика объединяет множество компонентов: теорию, факты, факты этики и конкретные этические действия. Она относится к области методологии педагогических наук, поскольку занимается и анализом принципов педагогической этики, и разработкой методов реализации педагогических ценностей, культуры педагога, его морали, такта.

Педагогическая этика проявляется на четырех уровнях.

Первый уровень представляет собой различные аспекты личного отношения педагога к своему труду, основанное на сформированных личностных качествах, а именно, профессиональную гордость, культуру, честь, осознание педагогического призвания и стремление его реализовывать в педагогической деятельности.

Второй уровень объединяет компоненты, составляющие систему отношений между педагогом и его учениками. С этической точки зрения эти отношения должны выстраиваться на основе взаимного уважения, беспристрастности суждений, справедливости и такта.

Третий уровень регламентирует поведение учителя во взаимоотношениях с коллегами – взаимоуважение, взаимовыручка, наставничество, непредвзятость.

Четвертый уровень подразумевает нормы поведения педагога во взаимоотношениях «по вертикали», а именно, с руководством школы, руководящими структурами разного ранга, а также с подчиненными, если педагог сам занимает руководящие посты в образовательном учреждении или общественной организации. Подобные взаимоотношения должны выстраиваться на принципе сотрудничества, что позволяет решать общие педагогические задачи с наибольшей эффективностью [4, с. 201].

Иными словами, педагогическая этика регламентирует взаимоотношения между педагогом и другими участниками педагогического процесса в двух направлениях: вертикальном (учитель-ученик, учитель-руководство) и горизонтальном (учитель-учитель), а также внутреннее отношение педагога к своему труду.

Профессионализм педагога – это совокупность его профессиональных и личностных качеств в сочетании с накопленным практическим опытом, что позволяет с наибольшей эффективностью осуществлять педагогическую деятельность.

Профессиональная компетентность служит основным критерием уровня профессионализма педагога. Именно компетентность определяет способность и готовность педагога к решению педагогических задач. Чем сложнее задачи, тем больший уровень

педагогической компетентности требуется для их успешного решения.

Поскольку педагогическая деятельность построена на взаимодействии между субъектами педагогического процесса, от эффективности этого взаимодействия зависит и эффективность деятельности в целом. Нормы межличностного взаимодействия в ходе педагогического процесса регламентируются педагогической этикой. Поэтому, педагогическая этика является неотъемлемой составляющей педагогического процесса.

Исходя из вышеизложенного можно заключить, что профессиональная компетентность, обеспечивающая возможность осуществлять педагогическую деятельность, и педагогическая этика, регулирующая межличностное взаимодействие в процессе этой деятельности, служат основополагающими критериями профессионализма педагога.

Профессионализм педагога складывается из совокупности качеств, обеспечивающих его способность, готовность и стремление к эффективному осуществлению педагогической деятельности и творческой самореализации в этой деятельности. Основным критерием наличия необходимых для этого качеств является педагогическая компетентность.

Поскольку специфика педагогической работы связана с постоянным межличностным взаимодействием в ходе педагогического процесса, педагогическая этика, как фактор, организующий и регламентирующий это взаимодействие, может рассматриваться в качестве неотъемлемой составляющей профессионализма педагога, от которой зависит эффективность педагогической деятельности, качество обучения и воспитания, степень самореализации педагога.

Таким образом, компетентность и этика являются двумя взаимосвязанными между собой понятиями, которые являются одними из важных критериев профессионализма современного педагога, без которых преподаватель не сможет качественно выполнять свою педагогическую деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко Л.С. Компетентность в области личностных качеств как основа формирования всех профессиональных компетенций педагога // В сборнике: Педагогические инновации - 2017 Материалы международной научно-практической интернет-конференции. 2017. С. 8-10.

2. Лисовская Т.В. Педагог новой формации: профессиональные компетентности и личностные качества // Образование и саморазвитие. 2015. № 1 (43). С. 203-207.

3. Савельева, С.С. Профессиональная компетентность учителя XXI века: учебное пособие / С. С. Савельева. – Коломна: Коломенский государственный педагогический институт, 2008 – 88 с.

4. Сельмурзаева М.Р. Нравственно-этическая культура педагога и пути ее формирования // Наука в современном мире: вопросы теории и практики. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Под общей редакцией А.И. Вострецова. 2020. С. 198-202.

5. Синенко, Т.Н. О профессионально-личностной компетентности и эффективности профессиональной деятельности педагога // Серия: Гуманитарные и экономические науки. 2015. № 2 (5). С. 17-20.

6. Слостенин, В. А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, В.П. Каширин. — 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2006 — 480 с.

7. Тальков С. В. Педагогическая этика в структуре этической науки // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. №2-4. С. 951-955.

8. Хохлова, О.А. Формирование профессиональной компетентности педагогов / О.А. Хохлова // Справочник старшего воспитателя. – 2010. - № 3. - С. 4-15

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ТЕАТРАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Спиридонова А. А.

THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN EXTRACURRICULAR THEATRICAL AND CREATIVE ACTIVITY

Spiridonova A. A.

В статье раскрыта актуальность формирования ценностных ориентаций младших школьников в условиях современного социума, дана общая характеристика возможностей внеурочной деятельности в решении столь непростой педагогической проблемы, охарактеризована значимость театрализованной деятельности для осмысления и принятия ребенком принятых обществом нравственных норм и правил как ценностных ориентаций для него, как базиса становления его аксиосферы.

The article reveals the relevance of the formation of value orientations of primary school children in the conditions of modern society, gives a general description of the possibilities of extracurricular activity in solving such a difficult pedagogical problem, characterizes the importance of theatrical and creative activity for understanding and accepting by the child the moral norms and rules accepted by society as value orientations for him, as the basis for the formation of its axiosphere.

Ключевые слова: ценностные ориентации, младший школьник, внеурочная театрально-творческая деятельность.

Keywords: value orientations, primary schoolchild, extracurricular theatrical and creative activity.

Вопросы, связанные с духовно-нравственным и культурно-эстетическим воспитанием будущего поколения, актуальны и приоритетны в любой стране вне зависимости от исторической эпохи и уровня экономического развития.

Процесс формирования у подрастающего поколения ценностных ориентаций включает в себя три ключевых направления: сохранение и передача информационного знания о ценностях как о результате исторического и культурного влияния на человека вследствие его инкультурации и становления как человека Культуры; включение обучающегося в деятельность разной направленности и характера (учебная, творческая, волонтерская и т.д.); приобщение и мотивирование обучающихся к социально ответственному поведению, стрессом которого является взаимопонимание, эмпатия, способность к осмысленному и открытому диалогу, инициативность, готовность нести ответственность за содеянное.

Социокультурная ситуация как констатация социокультурного бытия личности в контексте заданного времени и пространства влияет на стремления, цели и установки формирующейся личности и указывает на способы ее самоактуализации через содержание деятельности созидающего характера, что в дальнейшем позволяет обучающимся вступить в разнообразные отношения с окружающей действительностью.

В настоящее время все чаще педагоги, психологи отмечают существенные изменения в характеристике младших школьников. Так, ключевыми особенностями обучающихся данного возраста по-прежнему остаются особая восприимчивость, доверчивость, открытость новому, способность к национальной самоидентификации. Однако, напряженность социокультурной среды, вызванная смещением ценностно-смысловой

основы в сторону приобретения личной выгоды и повсеместная популяризация приоритетно «взаимовыгодных материальных коллабораций» способствует постепенному, но в то же время устойчивому отдалению младших школьников от авторитетных взрослых (прежде всего, от родителей, а впоследствии – и от учителя) и в то же время вскрывает проблему отбора социокультурных индикаторов, одновременно выступающих ориентирами. Как справедливо отмечает в своей статье И.П. Ильинская, «рыночный тип личности» все сильнее укрепляет свои позиции, становясь «массовым» и «типичным» [3, с. 85]. Важным и значимым в контексте изучения проблемы формирования ценностных ориентаций младших школьников, на наш взгляд, становится рассмотрение становления личности ученика начальных классов с позиции влияния на данный процесс сложившейся вокруг него социокультурной ситуации. Так, И.П. Ильинская выявляет следующие специфические характеристики: «1) несовпадение уровней физического и социального развития, 2) отсутствие взаимопонимания со взрослым, 3) самодостаточность, 4) конструирование своей собственной реальности, 5) усиление ориентации на процесс саморазвития, отчужденность от взрослого, 6) изменение (диффузия, моделирование, деформация) мировосприятия ребенка в соответствии с социальной ситуацией (тенденциями социального развития)» [3, с. 88].

Причины возникновения подобных возрастных характеристик очень четко сформулированы И.П. Ильинской и звучат следующим образом: неспособность родителей обучающихся осознать проблемы ребенка «в силу психолого-педагогической неграмотности и духовно-нравственной черствости»; обесценивание в семьях современного уклада жизни идей о нравственности, альтруизме, духовных ценностях; несформированность, а порой и вовсе утрата современными родителями понимание процесса «воспитания ребенка как одной из наивысших общечеловеческих ценностей» на основе «каналов трансляции ценностей национальной культуры»; стремительно возрастающий темп жизни, не оставляющий порой и свободной минуты на семью (все больше родителей во время бесед говорят о том, что у них не остается попросту сил и времени на то, чтобы заняться воспитанием своих чад, и они осознают, насколько сильно нуждаются в помощи школы в этом вопросе); «стремительное увеличение информационного поля (В.И. Вернадский), для ориентировки в котором ребенку требуется помощь взрослого, которую ребенок чаще не получает или получает не систематически и в недостаточном количестве»; «виртуализация сознания, порождаемая развитием информационных технологий и излишнего их применения в игровой сфере; шоуизация сознания, порождаемая средствами массовой информации; эгоизация сознания, порождаемая стремлением к индивидуализму в ущерб коллективизму (стремление к обособлению, культивирование закрытости, недоверия, излишней осторожности), эгоцентризация сознания как регрессивная тенденция стремления оправдать свои ошибки и неприглядные поступки...», т.е. действия совершаются младшим школьником по принципу «как и у всех» [3, с.88].

Наблюдая за процессом социализации современных младших школьников, нельзя не отметить, насколько легко они апеллируют (хотя и не совсем осознанно) вычитанными из журналов, увиденными в мультфильмах (в т.ч. найденными самостоятельно, без помощи взрослого в сети Интернет) и услышанными по радио и телевидению фактами, не редко ставя в тупик взрослого (родителя, а порой и учителя). В условиях современности ребенок научается занимать себя самостоятельно, быть «незаметным» и никому не мешать. Таким образом, младший школьник постепенно дистанцируется от взрослого, начинает саморазвиваться с помощью «чужих» советов, установок и идей, чему способствует ловкое использование даже совсем маленьким ребенком предметов из мира взрослых (телефон, смарт-часы, планшеты и т.д.). И в то же время, несмотря на научно-технический прогресс, достижения цифровизации (в том числе и в сфере образования), педагоги и психологи все чаще в своих исследованиях приводят в качестве примера результаты диагностики эмоционального интеллекта обучающихся, свидетельствующие о неспособности младших школьников распознавать настроение окружающих по мимике, по невербальным и даже (в

некоторых случаях) вербальным проявлениям. Такая ситуация являет собой предпосылку к возникновению значительного затруднения младшего школьника в осознании конкретного культурного ориентира, его «калейдоскопичности» или вовсе привести к потере ценностной социокультурной опоры. Как отмечает в своей статье Е.В. Листвина, клиповое сознание – бич современности, оно свидетельствует об отсутствии «выстроенной внутренней шкалы, субъективную временную и понятийную чехарду», существующую в сознании отдельного человека». Передача культурных ориентиров ребенку, прежде всего, требует от взрослого нейтрализации хаотичности ценностной среды и принятием им некоего ориентационного центра, даже если это субъективный центр [4, с.32].

Говоря о процессе формирования у младших школьников ценностных ориентаций, важно учитывать влияние такого фактора, как «поиск события». При этом важно осознавать деятельностную составляющую подобного поиска личностью, который, в определенном смысле, являет собой культурное достояние страны. Как отмечает Е.В. Листвина «именно этот поиск и оформление в национальном сознании сделает возможным построение вокруг него системы ценностей, равновесие в культурном, социальном, глобальном планах» [4, с.31].

Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса в начальной школе, она в полной мере позволяет реализовать требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Понимая под внеурочной деятельностью образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной и направленную на достижение планируемых результатов освоения образовательной программы, педагогическое сообщество и равнодушная родительская общественность все чаще сигнализируют об их потенциальных возможностях в процессе личностного развития обучающихся. Так, среди привлекательных черт внеурочной деятельности стоит отметить: отсутствие строгого временного регламента; интенсификацию и наращивание нового знания, которое обучающемуся хочется проверить, а затем применить на практике; многообразие форм организации занятия, видов деятельности; иной подход к процедуре оценивания уровня сформированности результатов деятельности; нивелирование природных задатков обучающихся и доведение их до способностей; развитие кругозора, эрудиции, познавательного интереса, интеллектуально-творческой активности обучающихся.

Особую роль в формировании ценностных ориентации личности играют занятия искусством [1] и, в частности, искусством театральным. Театрализованная деятельность обучающихся событийна, каждый ее участник оказывается сопричастным к ее ходу, развитию и результату. Процесс театрально-творческого взаимодействия педагога и обучающихся имеет особую эмоциональную связь, которая соединяет три грани: «творческая деятельность» - «воображение» - «реальность» (связь с окружающей действительностью, ее реалистичное отображение). Во время творческого процесса эмоция, как и всякое чувство также стремится «воплотиться» в известные образы, характерные и соответствующие конкретному чувству. Таким образом, на основе какой-либо эмоции человек оказывается в каком-либо определенном настроении. Фантазируя, воображая, представляя образы, и ученик, и педагог начинают осознавать свою внутреннюю позицию, настроенность на героя.

Мощная развивающая сила детского театра заключается не только в предоставлении обучающимся широчайших возможностей для формирования и выражения их отношений к окружающей действительности как отражения ценностных ориентаций при помощи широкой палитры средств искусства, но и в неизбежном, заложенном в самой специфике театральной деятельности, включении всех обучающихся в активное практическое взаимодействие, базирующееся на эмоционально-смысловой, художественно полноценной ценностно-смысловой информации [5]. Важной здесь является необходимость готовности учителя к конструированию проблемных ситуаций по интересным для учеников темам, все усилия которого направляются на эмоциональное и, таким образом, духовное возвышение

личности, активизацию познавательной и художественной сфер, которые в комплексе создают питательную среду для «самостоятельного порождения учеником художественного образа» [2], что, в свою очередь, ведет к становлению аксиосферы личности каждого ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арябкина И.В., Марковцева О.Ю. Ценностные смыслы подготовки будущих учителей начальной школы к культурно-эстетическому взаимодействию с младшими школьниками в условиях педагогического вуза // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 2. – С. 191-197.
2. Ермолинская Е. А. Современные формы обучения в нашей новой школе, или как интеграция смогла объединить разные дисциплины // Педагогика искусства : сетевой электронный научный журнал. - 2011. - № 1. - <http://www.art-education.ru/electronic-journal/sovremennye-formy-obucheniya-v-nashey-novoy-shkole-ili-kak-integraciya-smogla> (дата обрац.: 05.01.2022).
3. Ильинская И.П. Современный младший школьник в поликультурной среде: вариативность образовательных парадигм и воспитание личности // Берегиня. 777. СОВА, 2017, № 4 (35). – С. 83-93.
4. Листвина Е.В. Социокультурная ситуация и культурные ориентиры современности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, вып. 1 – С. 30-34.
5. Спиридонова А.А. Формирование культурно-эстетического отношения младших школьников к действительности во внеурочной деятельности на основе полихудожественного подхода: автореф...дис. кан. наук. Ульяновск: УлГУ, 2018 г. - <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-kulturno-esteticheskogo-otnosheniya-mladshikh-shkolnikov-k-deistvitelnosti-vo/read> (дата обрац.: 05.01.2022 г.)/

УДК 37

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Сушков А.В., Спирина М.Л.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CULTURE OF STUDENTS - FUTURE TEACHERS

Sushkov A.V., Spirina M.L.

Аннотация: В статье проанализированы современные требования к развитию педагогической культуры у студентов – будущих педагогов. Обоснована необходимость построения особого диалогического взаимодействия преподавателей и студентов, которое способствует развитию педагогической культуры. Отмечено, что применение диалоговых форм и методов педагогической поддержки позволяет выстроить личностно-развивающее пространство, реализовывать студентами свой личностный потенциал и, в целом, более глубоко подойти к решению проблемы развития у них как у будущих учителей педагогической культуры.

С целью обоснования содержания педагогической поддержки развития педагогической культуры студентов – будущих учителей рассмотрены отдельные модели педагогической поддержки, сложившиеся в современной образовательной практике. Дана характеристика

модели педагогической поддержки развития педагогической культуры будущих педагогов, которая нацелена на взаимодействие студента с преподавателем в условиях социокультурного пространства вуза, обеспечивающее создание социальной ситуации развития.

The article analyzes modern requirements for the development of pedagogical culture among students - future teachers. The necessity of building a special dialogic interaction between teachers and students, which contributes to the development of pedagogical culture, is substantiated. The use of interactive forms and methods of pedagogical support makes it possible to build a personality-developing space, to realize their personal potential by students and, in general, to approach the solution of the problem of their development as future teachers of pedagogical culture more deeply. In order to substantiate the content of pedagogical support for the development of the pedagogical culture of students - future teachers, separate models of pedagogical support that have developed in modern educational practice are considered. The model of pedagogical support for the development of the pedagogical culture of future teachers is characterized, which is aimed at the interaction of the student with the teacher in the socio-cultural space of the university, which ensures the creation of a social situation of development.

Ключевые слова: педагогическая культура, развитие педагогической культуры у будущих учителей, педагогическая поддержка, личностно-профессиональное развитие, диалоговые формы поддержки, модели педагогической поддержки, схема работы преподавателя.

Keywords: pedagogical culture, development of pedagogical culture among future teachers, pedagogical support, personal and professional development, interactive forms of support, models of pedagogical support, teacher work scheme.

Сегодня для успешной подготовки учителя, способного создавать условия для личностного, культурно-нравственного развития своих учеников, необходимо построение в вузе образовательного пространства, где центральным звеном и механизмом является педагогическая культура. Именно сформированная у школьного учителя педагогическая культура позволяет сохранять канал трансляции от поколения к поколению культурных ценностей, интеллектуального и духовного наследия общества, а также порождать новые ценности. Она обеспечивает возможность совершенствовать любой вид деятельности человека, составляет личностно развивающий пласт во взаимодействии и общении людей, определяет развитие востребованных в обществе свойств личности, направляет становление человека носителя высокой культуры, а также ее творца.

В научно-педагогических исследованиях феномен педагогической культуры рассмотрен в трудах Бондаревской Е.В., Бенина В.Л., Каракозова С.Д., Ушинского К.Д., Кона И., Сластенина В.А., Исаева И.Ф., Шиянова Е.Н. и др. Понятие культуры само по себе охватывает и особенности деятельности человека, и качественные характеристики этой деятельности, особенности сознания, поведения и деятельности человека в конкретных сферах жизни, в процессе его личностного становления [7, с. 43; 9, с. 335].

Как часть общечеловеческой культуры педагогическая культура представляет собой смену культурных эпох и соответствующих им педагогических систем и парадигм [8]. Педагогическая культура также выступает и в качестве социального явления, характеризующего особенности педагогического взаимодействия разных поколений, способы педагогизации окружающей среды, дидактические способы воспитания и обучения, используемые педагогами, родителями, воспитателями, педагогическими сообществами, профессиональными педагогическими группами [6].

С позиции Бондаревской Е.В. педагогическая культура исследуется как сущностная характеристика образовательной среды, как особенности учебно-воспитательной системы образовательного учреждения, как качественное развитие педагогической культуры у субъектов обучения и воспитания [3].

Многочисленные работы по изучению педагогической культуры указывают на ряд

общих позиций, когда данный феномен соотносят с качеством личности педагога, имеющим взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты, или с подсистемой общей культуры педагога.

Однако важным является не только личностный аспект педагогической культуры учителя. На наш взгляд, она является профессионально-значимым качеством личности, отражающим ценностное отношение учителя к своим ученикам, учебно-воспитательному процессу, к образованию как культурному явлению; уровень творческой активности, направленной на самореализацию в профессионально-педагогической деятельности, саморазвитие и самосовершенствование.

В условиях вуза качество обучения и эффективность совместной деятельности преподавателя и студента, их педагогическая культура нацеливают на постоянный процесс познания и принятие как себя, так и иных участников образовательного процесса [4, с. 352].

В русле данного видения становится очевидной значимость развития педагогической культуры у студентов – будущих педагогов, что актуализирует необходимость изучения имеющегося спектра технологий ее развития с целью выбора наиболее эффективных. Именно поэтому педагогическая культура должна быть одним из ведущих целевых векторов построения в вузе педагогического пространства, способствующего личностно-профессиональному развитию студентов – будущих педагогов.

Для достижения такой цели и реализации специальных психолого-педагогических технологий требуется соблюдение ряда условий [2].

Первое – образовательный процесс вуза должен в полной мере соответствовать потребностям социума в обновлении. Образование – это источник ускорения, катализатор общественного развития и его отдельных сфер. Главные ориентиры образовательного процесса должны быть направлены на подготовку специалистов завтрашнего дня, на отражение целей подготовки будущих педагогов в содержании и методах работы с ними с установкой на опережающую функцию образования.

Второе – преобладание психолого-педагогического подхода при построении образовательного процесса. Применительно к поддерживающему личностно-профессиональное развитие студентов воздействию должна быть конкретизирована и детализирована цель, представлены в виде четкой системы знаний, навыков, умений, качеств компетенции, которым должен обладать выпускник вуза, отобрано содержание и психолого-педагогические технологии формирования данных компетенций. Использование в вузовской практике формальных моделей выпускника приводит к тому, что в школу направляются специалисты, не отвечающие требованиям к уровню профессиональной компетентности, ожиданиям и запросам педагогической практики на творческого, инициативного, активного педагога.

Третье – ориентация на общекультурную составляющую личностно-профессионального развития студентов, принятие того, что студент – это самый заинтересованный в своем развитии участник образовательного процесса. В этом случае процесс обучения и каждая форма профессиональной подготовки приобретают личностно значимую действенность и высокую результативность.

Четвертое – обеспечение рефлексивного подхода в процессе развития педагогической культуры будущих педагогов. Выпускник педагогического вуза не может быть специалистом, если он не способен оценить уровень своего развития. Невозможно научить человека, нацелить его на саморазвитие, обогатить его культуру, если он безответственно относится к своей подготовке, проявляет «неразвитость» своей личности, не способен конструктивно взаимодействовать с иными участниками образовательного процесса. В связи с этим рефлексия своего уровня педагогической культуры должна рассматриваться не только как работа на отдаленное педагогическое будущее, но и как направленная на любое действие в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Развитие педагогической культуры студента – не только цель, но и условие успеха каждого занятия, изучения каждой учебной дисциплины. Развитие педагогической культуры

будет эффективным, если будет не просто снабжать будущего педагога минимумом психологической и педагогической профессионально-значимой информации, но и содействовать развитию его как человека с твердыми жизненными взглядами, убеждениями, позициями, принципами, зрелыми отношениями к профессии, социуму, жизни, развитыми способностями и др., что максимально обеспечит субъектную включенность студентов в процесс профессионального обучения.

Пятое – построение образовательного процесса в вузе на основе современных интерактивных и диалоговых психолого-педагогических технологий, технологий сотрудничества. Подобные технологии направлены на усиление личностной составляющей образовательного процесса, создание атмосферы интереса и увлеченности, превращение обучения в процесс развития и саморазвития личности, деловых и профессиональных качеств, практическую направленность профессиональной подготовки, активизацию обратной связи и рефлексии в процессе обучения, развитие у студентов потребности в непрерывном образовании и самообразовании и др. [10].

Все психолого-педагогические технологии должны быть подобраны и адаптированы применительно к конкретным задачам и условиям профессиональной деятельности. Методика активного социального обучения, учитывающая представленные выше требования, способна обеспечить выработку индивидуального стиля профессионального общения, соответствующего целям современной педагогической деятельности, индивидуальным личностным возможностям каждого студента – будущего педагога.

Как видим, педагогическая культура требует ориентации на развитие личностного начала, творческих способностей. Для этого следует акцентировать внимание студентов на тех сторонах обучения, где интеллектуальные и творческие способности не только формируются и реализуются, но и в то же время совершенствуются, развиваются и обогащаются. Важнейшим условием развития педагогической культуры является педагогическое поддерживающее воздействие, которое дает студентам эмоциональное удовлетворение от процесса профессиональной подготовки, придает уверенности в своих силах за счет того, что процесс обучения насыщается позитивным, конструктивным опытом.

Поэтому особым образом построенную поддержку развития педагогической культуры студентов – будущих педагогов можно назвать необходимым компонентом системы профессиональной подготовки, обеспечивающим развитие их личностного, интеллектуального, творческого и профессионального потенциала.

Главная цель построения такого направления психолого-педагогической поддержки – содействие гуманистическим положениям высшего образования, развитие личностного потенциала студентов, активизация самопознания и самосовершенствования.

Анализ практики педагогической поддержки в образовательных учреждениях [1, 5, 11, 12, 13 и др.] позволяет выделить ряд моделей, структурирующих деятельность преподавателя по её воплощению:

1. Научно-методическое руководство учебно-воспитательным процессом. В рамках данной модели преподаватель как организатор педагогической поддержки:

определяет конкретные задачи в направлении личностного развития студента в процессе изучения дисциплины;

проводит анализ учебной программы, содержания, методов и условий обучения и воспитания на соответствие личностно развивающим задачам учебного курса;

изучает возможности студента, сопоставляет их с учебными задачами, оказывает студенту необходимую помощь;

осуществляет коррективы в учебной программе, отбирает методы и условия обучения с учетом поставленных личностно развивающих задач и возможностей студента;

отслеживает эффективность поддержки на основе анализа выполненных задач.

2. «Скорая помощь». В рамках данной модели преподаватель оказывает помощь только тем студентам, которые испытывают различные трудности в учебной работе,

общении. Им выявляются проблемы у студентов и осуществляется их профилактика. Схема работы преподавателя в этой модели включает последовательность: запрос, анализ сути запроса, оказание помощи.

3. «Сопровождение». Эта модель предполагает движение преподавателя вместе со студентом в процессе предметного взаимодействия. Для этого преподаватель должен изучить его особенности, помочь студенту в их понимании и принятии себя, осмыслении достижений и затруднений. Иными словами создаются условия, обеспечивающие продуктивное движение студента по тому пути, который он выбрал сам в рамках требований учебного заведения. Схема работы преподавателя в этой модели включает:

- определение требований учебно-воспитательного процесса к студентам;
- выявление возможностей конкретных студентов;
- анализ противоречий между требованиями учебно-воспитательного процесса и реальными возможностями студентов;
- построение работы по согласованию требований учебно-воспитательного процесса и возможностей студентов.

Особенность данной модели в том, что преподаватель направляет свое поддерживающее воздействие и на студента, и на условия, его окружающие в процессе изучения дисциплины.

4. «Развитие личности». Данная модель нацелена на работу преподавателя по оптимизации личностного развития студента, организацию оптимальных условий, способствующих реализации студента в учебной деятельности, личностному развитию. Обобщенная схема деятельности преподавателя в этой модели включает оказание помощи при возникающих трудностях и предоставление возможности самому увидеть пути своей реализации и самоутверждения. Схема работы преподавателя в этой модели включает:

- совместный со студентом анализ развивающего потенциала дисциплины с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для его обучения и развития;
- выявление противоречий между задачами дисциплины, потребностями студентов и организацией учебной деятельности;
- разработка и реализация методов и средств совместной работы, которые способствуют самопознанию и саморазвитию.

Преподаватель в данной модели взаимодействует со всеми участниками учебно-воспитательного процесса.

С учетом представленного описания можно сделать вывод о том, что для развития педагогической культуры будущих педагогов должна быть организована такая педагогическая поддержка, которая будет представлять собой особую форму взаимодействия студента с преподавателем в условиях социокультурного пространства, своеобразный помогающе-развивающий контакт, необходимый для диалога, создания социальной ситуации развития.

В рамках учебной дисциплины такая педагогическая поддержка позволит преподавателю:

- формировать и развивать культуроцентрированные педагогические знания и умения, необходимые будущему педагогу в его профессиональной деятельности;
- воздействовать на развитие личностных и поведенческих черт студентов, соответствующих высокому уровню социальных отношений в совместной работе и взаимодействии
- нацелить студентов на включенность в личностно-коллективные отношения;
- развивать профессионально важные для учителя паттерны поведения, формировать ориентиры для построения диалоговых форм педагогического взаимодействия, помогать получать позитивный опыт построения диалога.

Схема работы преподавателя в этой модели будет включать:

- психолого-педагогическую диагностику по выявлению и уточнению факторов, влияющих на развитие педагогической культуры студентов;

педагогическое просвещение, освещающее содержательно-деятельностную сторону педагогической культуры в работе будущего педагога;

коррекционную работу по запросу студентов с низкими показателями учебной активности, в ситуациях высокого эмоционального напряжения;

консультативную работу, способствующую построению студентами индивидуальных стратегий развития педагогической культуры, личностно развития и саморазвития.

Таким образом, выстраиваемый в процессе педагогической поддержки развития педагогической культуры студентов – будущих учителей диалогизм в поведении, деятельности и общении может стать основой взаимопонимания, эффективного взаимодействия преподавателя со студентами, развития в их психологической структуре интеллектуальности, креативности, самостоятельности, нравственности, гуманности и толерантности, сочетание которых образует ценностно-смысловое содержание педагогической культуры как важнейшей составляющей профессионализма современного педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакшеева, Э. П. Опыт реализации педагогической поддержки самоактуализации студентов в условиях педвуза [Текст] Э.П. Бакшеева // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2010 - №1 (8). – С.39-44.

2. Белов, С. А. Технологический подход к построению образовательного пространства [Текст] / С.А. Белов // Социально-гуманитарный вестник Юга России. Научный журнал. – Краснодар: АНО ЦСПИ «Премьер». – 2013. - №1. – С. 35-40/

3. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. - № 3. – С. 37-43.

4. Громкова, М. Т. Методология инноваций в профессиональном образовании [Текст] / М.Т. Громкова // Агроинженерия. – 2013. - №4

5. Зеер, Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.

6. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] / И.Ф. Исаев. 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

7. Каракозов, С. Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности [Текст] / С.Д. Каракозов // Педагогическая информатика. – 2000. - №2. – С. 41-55.

8. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадиг-мальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики [Текст] / И.А. Колесникова. – СПб.: Изво «Детство-Пресс», 2001. – 288 с.

9. Культурология. XX век [Текст]: энциклопедия. – СПб.: Университетская книга: ООО «Алетейя», 1998. – Т. 1. – С. 269-270.

10. Личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании : тезисы докладов региональной научно-практической конференции 20-21 июня [Текст]. – Черкесск : КЧРИПКРО, 2001. – 180 с.

11. Палюшкевич, Ю. В. Формирование педагогической культуры студентов вуза // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. №1. [Электронный ресурс] / Ю.В. Палюшкевич. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pedagogicheskoy-kultury-studentov-vuza>.

12. Рахимов, А. З. Педагогическая технология творческого развития : метод. пособие по развивающему обучению [Текст] / А.З. Рахимов; Башк. гос. педуниверситет. – Уфа : Творчество, 2003. – 142 с.

13. Рензулли, Дж. С. Обогащающее обучение. Путеводитель по практикоориентированному, основанному на потребностях студентов обучению: ред.

Александрова Л.И. / Дж.С. Рензулли, М. Джентри, С.М. Рейс, Е.Ю. Селюк / [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://abc.vvsu.ru/Books/obogaschaiuscheie_obuchenije_putevoditelj/

УДК 37

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ
ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ВУЗЕ ТРАДИЦИОННЫХ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ**

Р.Н. Чиж

**EDUCATIONAL-METHODOLOGICAL SUPPORT OF TEACHING
THE DISCIPLINE «FOREIGN LANGUAGE» AT THE UNIVERSITY OF
TRADITIONAL ARTISTIC CRAFTS**

R.N. Chizh

Аннотация. Актуальность изучения вопроса о учебно-методическом сопровождении обучения иностранным языкам в профильном вузе – вузе традиционных художественных промыслов – объясняется тем, что лингвообучение в этой области началось только в 2003 году, когда была открыта Высшая школа народных искусств – первое и единственное государственное образовательное учебное заведение, как в нашей стране, так и за рубежом, которое ведет профессиональную подготовку будущих художников в области традиционных художественных промыслов России. На сегодняшний день ощущается нехватка учебников, учебных пособий и материалов, учитывающих специфику иноязычной подготовки будущих художников традиционных художественных промыслов, которые изучают художественное кружевоплетение и вышивку, косторезное и ювелирное искусство, лаковую миниатюрную живопись, декоративную роспись по металлу и дереву. Статья описывает современное состояние разработанности вопроса о учебно-методическом сопровождении иноязычного обучения вуза традиционных художественных промыслов, исследует требования, которые необходимо учитывать при разработке учебных материалов по иностранным языкам, дает информацию о некоторых формах работы, которые осуществляются на базе использования разработанных в вузе учебных материалов.

Abstract: The relevance of studying the issue of educational-methodological support for teaching foreign languages at a specialized university – the university of traditional artistic crafts – is explained by the fact that language training in this area began only in 2003, when the Higher school of folk arts was opened – the first and only state educational institution, both in our country and abroad, which conducts professional training of future artists in the field of traditional artistic crafts of Russia. For today, there is a shortage of textbooks, teaching aids and materials that take into account the specifics of the foreign language training of future artists of traditional crafts who study artistic lace and embroidery, bone-curving and jewelry art, lacquer miniature painting, decorative painting on metal and wood. The article describes the current state of development of the issue of educational-methodological support of foreign language teaching of the university of traditional artistic crafts, examines the requirements that must be taken into account when developing educational materials in foreign languages, provides information about some forms of work that are carried out on the basis of the use of educational materials developed at the university.

Ключевые слова: учебно-методическое сопровождение обучения, иностранный язык, лингвообучение, иноязычное обучение, традиционные художественные промыслы.

Keywords: educational-methodological support of training, foreign language, linguistic

training, foreign language training, traditional artistic crafts.

Совершенствование методики обучения иностранным языкам в вузе традиционных художественных промыслов с целью повышения качества иноязычного образования приводит к необходимости пересмотреть не только содержание дисциплины «Иностранный язык», активно внедрять в практику инновационные методы обучения, но и обновить учебно-методическую базу.

Данный подход рассчитан на использование в процессе обучения особых профессионально-ориентированных учебных материалов (учебников, пособий) по иностранным языкам нового формата, содержание которых учитывает специфику разных направлений подготовки и базируется на основе коммуникативного метода обучения и компетентностного подхода в обучении.

Создание профессионально-ориентированных учебников, учебных пособий, отвечающих требованиям современных реалий, является сложной задачей для авторов, т.к. в связи с быстрым развитием науки, ее подходов, а также происходящими социальными изменениями большая часть данных становится неактуальной, поэтому срок жизни изданий является недолгим и время от времени следует обновлять учебный материал и пересматривать его содержание.

Разработка высококачественного продукта, который будет актуален и эффективен в процессе обучения, требует от его разработчика знание его сущности. Следует знать разницу между учебным пособием и учебником, а также понимать, что такое учебный материал.

Под *учебником* мы вслед за Р.П. Мильрудом понимаем «основной комплекс материалов для достижения программных образовательных целей по учебной дисциплине, успешного решения учебно-воспитательных задач, формирования предметной компетентности у учащихся, интеллектуального и личностного роста, и, в целом, создания благоприятных возможностей для учебных достижений» [2, с. 100].

Придерживаясь данной дефиниции учебника и применяя ее в отношении иноязычного обучения, можно сделать вывод, что учебник по иностранному языку должен формировать предметные компетенции студентов, т.е. знания, умения, навыки студентов по конкретной дисциплине, применяемые на практике, иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию студентов, а также развивать их личностный потенциал.

Учебник иностранного языка для вуза традиционных художественных промыслов в настоящее время еще не создан и это является одной из важнейших задач кафедры языковой подготовки Высшей школы народных искусств (академии).

Учебное пособие по иностранному языку представляет собой издание, которое направлено на обучение студентов конкретной специальности или направления подготовки и учитывающее особенности содержания подготовки вуза.

Учебный материал мы трактуем как отобранный материал, который методически специально организован. Учебный материал представляется и усваивается студентами в процессе обучения в виде разного рода текстов, невербальных знаковых сообщений, реалий страны изучаемого языка.

Мы разработали несколько пособий профессиональной направленности на иностранных языках для студентов-будущих художников в области традиционных художественных промыслов.

При разработке учебных пособий учитывались такие составляющие процесса обучения как: студенты, цели обучения, содержание обучения, формы, методы, а также средства обучения.

Хотелось бы подчеркнуть, что профессионально-ориентированные учебные пособия осуществляют несколько функций. Ведущая роль отведена *управляющей функции*, на основе которой происходит отбор содержания, и определяются способы его передачи и усвоения студентами.

Иноязычные профессионально-ориентированные учебные пособия выполняют также *информационную функцию*. При изучении иностранных языков, студенты знакомятся с информацией лингвистического и предметного плана. Речь идёт об отборе в текстах информации профессионально-ориентированного характера, которая понадобится студентам в дальнейшей профессиональной деятельности.

Учебные пособия по иностранному языку несут в себе *развивающе-образовательную функцию*, которая заключается в том, что содержание этих пособий должно способствовать расширению кругозора студентов, а также формированию их мировоззрения, убеждений.

Профессионально-ориентированные учебные пособия по иностранному языку реализуют также *функцию профессиональной ориентации*. Учебный процесс является «мостиком», устанавливающим связь с будущей профессией студентов.

Кроме того, иноязычные пособия профильного вуза должны иметь междисциплинарный и деятельностный характер.

Создание профессионально-ориентированных пособий требует от автора выполнения определенных требований, которые предъявляются к технологии разработки пособия:

- 1) сочетание теории и практики;
- 2) возможность верификации результатов обучения;
- 3) наличие обратной связи, возможность коррекции содержания исходя из уровня студентов;
- 4) минимизирование временных затрат для достижения результативности обучения.

В виду того, что в последнее время наблюдается тенденция увеличения количества времени на самостоятельную работу, в том числе и дисциплину «Иностранный язык», то при проектировании учебного пособия следует обращать внимание на то, что в нем должны быть чётко указаны цели самостоятельной работы. При таком подходе функции самоконтроля и самообразования становятся основой для эффективной организации учебной деятельности.

Наш опыт работы в вузе традиционных художественных промыслов показывает, что студенты имеют разный уровень владения иностранным языком, обладают разной степенью мотивации, а также опыта работы со специальными профессионально-ориентированными текстами. Группы, являются большей частью разноуровневыми. Следовательно, при разработке профессионально-ориентированных учебников и учебных пособий нужно учитывать различия в области сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у студентов и предусмотреть возможность выбора тем, заданий, текстов, приёмов работы.

Результатом компетентного и контекстного подходов к обучению иностранным языкам студентов в области традиционных художественных промыслов является профессионализация языковой подготовки, выражающаяся в ориентации содержания обучения на практическую деятельность специалиста конкретной области, в актуализации знаний, умений и навыков, получаемых студентами по другим дисциплинам.

Создавая профессионально-ориентированные учебные пособия, авторы должны соблюдать следующие принципы:

–*принцип межкультурной направленности обучения*, направленный на формирование способности общения с представителями других стран;

–*принцип речемыслительной активности*, задействующий все психические и ментальные процессы студентов. Соблюдение этого принципа является «основой произвольного запоминания материала, для того, чтобы запомнить языковой материал, необходимо использовать его в речи» [1, с. 80].

При профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам, характерном для профильных неязыковых вузов и которое мы осуществляем, у студентов формируется умение составлять тексты по своей специальности, в связи, с чем возникает необходимость изучения ими специфических речевых функций и способов их реализации. В данном случае подключается *принцип функциональности*, обуславливающий отбор профессионально-

ориентированной лексики и грамматических явлений, которые составляют профессиональный глоссарий художника традиционных художественных промыслов.

Если говорить об упорядочении и структурировании учебного материала в пособии, то нужно отметить, что для его лучшего восприятия и запоминания нужно следовать принципу концентрического расположения учебного материала. Материал в виде лексики, грамматики целесообразно располагать так, чтобы он повторялся многократно в различных контекстах. При этом нужно стремиться к тому, чтобы студенты использовали изученный ранее материал в новом контексте. Благодаря этому происходит освоение нового более сложного материала, комбинированию усвоенного ранее материала с новыми лексическими или грамматическими явлениями.

Конструирование учебного пособия должно строиться с учетом логических связей, которые прослеживаются в вопросах и заданиях к текстам. С нашей точки зрения оптимальной структурой организации учебного материала является следующая структура: в каждом разделе помещаются два основных текста и один дополнительный текст (возможно в приложении). Т.о., обеспечивается пересечение изучаемых тем и вопросов в разных текстах, явления рассматриваются с разных ракурсов.

Для более эффективного усвоения языкового материала требуется включить в учебное пособие упражнения разного уровня: предтекстовые, текстовые и послетекстовые.

Спорным вопросом при разработке профессионально-ориентированных пособий является то, нужно ли помещать в них только аутентичные тексты или отобранные тексты следует адаптировать.

Мы считаем, что привлечение аутентичного сложного текста в пособии вызывает трудности у студентов, поэтому небольшие замены слов, словосочетаний, частей предложения возможны. Это помогает студентам усвоить иноязычный текст без трудностей.

Кафедра языковой подготовки Высшей школы народных искусств разрабатывает профессионально-ориентированные учебные пособия для студентов разных направлений и специальностей. В качестве примера можно привести структуру учебного пособия «Художественные лаки» специальности 54.05.02 «Живопись», квалификация: художник-живописец (церковно-историческая живопись) [4].

Учебное пособие логически структурировано: материал подается в пособии в виде профессионально-ориентированных текстов и заданий к ним.

Содержание профессиональных текстов и дополнительных заданий к ним соответствует контексту специальности, что способствует повышению заинтересованности студентов и повышению мотивации к изучению языка специальности.

Разноуровневые задания, направленные на развитие иноязычных коммуникативных умений и навыков отражают стремление автора расширить традиционный формат подачи материала.

Задания строятся главным образом на текстовом материале аутентичного характера, содержащем большой процент профессиональной лексики.

Благодаря тщательному подбору материала студенты подключаются к дискуссиям профессионального характера, что позволяет им помимо иноязычной коммуникативной компетенции демонстрировать и собственный профессиональный опыт, и специальные знания.

Пособие содержит много фотографий, наглядно показывающих разные техники лаковой миниатюрной живописи, различные русские и зарубежные стили миниатюры.

Необходимо сказать еще о таком направлении работы кафедры языковой подготовки как разработка двуязычных словарей-справочников по конкретным видам искусств.

Лексикография в целом имеет длительную историю, но, наше исследование показало, что сегодня нет специальных двуязычных словарей по конкретным видам традиционных художественных промыслов, в связи, с чем нами была предпринята попытка восполнить данный пробел. Так, были разработаны англо-русский и русско-английский словари-справочники по художественному кружевоплетению [5; 6].

Настоящие словари-справочники являют собой опыт систематизации лексики по кружевоплетению и включают в себя лексику из области видов кружева, названий оборудования и приспособлений, используемых в процессе плетения кружев.

Говоря об «учебности» словарей-справочников по кружевоплетению, т.е. возможности использования их в процессе обучения, то следует отметить то, что они предназначены для студентов определенной специальности. Такая ориентация определила их содержательную сторону.

Словари-справочники построены по принципу «слово и его значение» в алфавитном порядке. Для того чтобы активизировать усвоение языкового материала, представленного в словаре, словарная статья включает кроме перевода примеры употребления этого термина, каждый вид кружева содержит историческую справку и профессиональное описание его выполнения.

Работа со словарями-справочниками является одним из способов формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов в области традиционных художественных промыслов.

Безусловно, работа со словарями важна, поскольку позволяет студентам получить обширный пласт новой информации на иностранном языке.

О важности проведения такого рода работы пишет В.В. Морковкин: «О том, что без словарей иностранные языки не изучают, знали все и всегда. О том, что словарь может рассматриваться как весьма важное, хотя и специфическое средство обучения, стали говорить сравнительно недавно» [3, с. 118].

Работа со словарями-справочниками, которую мы проводим на занятиях иностранного языка, состоит из следующих этапов:

1 этап – знакомство со словарем. Студенты знакомятся со словарями-справочниками, их предназначением, структурой и особенностями построения, правилами пользования.

2 этап – выполнение заданий, например, «найдите следующее в словаре...». Здесь студентам предлагаются задания, которые направлены на поиск конкретных слов. На занятиях при объяснении нового материала преподаватель знакомит студентов с новой терминологией, новыми словосочетаниями, которые они должны выучить, просит найти значение этих слов в словарях-справочниках, обратить внимание на их написание, произношение, привести примеры толкования этих слов.

3 этап – использование словарей-справочников при работе над профессионально-ориентированными текстами. Студенты самостоятельно работают над словарями, выполняя заранее полученные задания к тексту после его прочтения. Упражнения могут быть самыми разнообразными: найти перевод, определение, эквивалент в родном/иностранном языках, вставить пропущенные буквы/слова и т.п.

Преподаватель координирует и контролирует работу, дает возможность студентам самим поработать со словарями.

Следует обратить внимание на то, что предлагаемые для выполнения задания должны включать разные виды памяти: зрительную, слуховую, речемоторную, эмоционально-образную, т.к. известно, что их синтез способствует лучшему запоминанию информации.

4 этап – творческая работа. Накопив опыт работы со словарями-справочниками, мы уже можем дать студентам более сложные творческие задания по всестороннему анализу изучаемой терминологии традиционных художественных промыслов, например, сопоставить структуру и словообразовательные модели английских и русских терминов, найти этимологию определённых терминов, классифицировать термины по частотности их употребления в профессионально-ориентированных текстах, выявить соответствия и несоответствия при переводе терминов с иностранного языка на родной язык и с родного языка на иностранный язык и др.

Практика подтвердила, что настоящие словари-справочники дают возможность организовать работу над усвоением лексики системно для целей профессионально-ориентированного обучения.

Приведенная в словарях-справочниках информация о видах кружева, инструментах, материалах с толкованием, примерами употребления и иллюстрациями позволяет студентам эффективнее отработать и усвоить данный материал.

Профессионально-ориентированные учебные пособия, созданные на кафедре языковой подготовки, учитывающие современные требования, предъявляемые к профессионально-ориентированным пособиям, являются современным образовательным ресурсом, направленным на эффективное освоение иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краснощекова Г.А. Теория и практика языкового образования студентов технических вузов: монография / Г.А. Краснощекова. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – 72 с.
2. Мильруд Р.П. Компетентность в языковом образовании / Р.П. Мильруд // Вестник ТГУ. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2003. – Т. 30. – Вып. 2. – С. 100–106.
3. Морковкин В.В. О базовом лексикографическом знании / В.В. Морковкин // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному. – Москва: Русский язык, 1986. – С. 102-117.
4. Чиж Р.Н. Художественные лаки. Учебное пособие к практическим занятиям по английскому языку / Р.Н. Чиж. – Санкт-Петербург: ВШНИ, 2018. – 61 с.
5. Чиж Р.Н. Англо-русский словарь-справочник по кружевоплетению / Р.Н. Чиж. – Санкт-Петербург: ВШНИ, 2018. – 113 с.
6. Чиж Р.Н. Русско-английский словарь-справочник по кружевоплетению (в двух частях) / Р.Н. Чиж. – Санкт-Петербург: ВШНИ, 2019. – 170 с.

УДК 37

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК РЕСУРС СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ястребова Л.А., Лахмоткина В.И.

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A SPECIAL EDUCATION RESOURCE

Yastrebova L.A., Lahmotkina V.I.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта «Разработка научно-методического обеспечения профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования посредством цифровых технологий» №ППН-21.1/23.

В статье раскрывается содержание понятия цифровизация образования, и цифровая образовательная среда как ресурс, а именно вспомогательное средство, специального образования. Авторами определены условия и преимущества специализированных цифровых инструментов и сервисов в коррекционно-педагогической работе, принципы построения специализированных компьютерных программ.

The article reveals the content of the concept of digitalization of education, and the digital educational environment as a resource, namely an auxiliary tool, of special education. The authors determined the conditions and advantages of specialized digital tools and services in correctional and pedagogical work, the principles of building specialized computer programs.

Ключевые слова: специальное образование, цифровизация образования, цифровая образовательная среда, информационные технологии, компьютерные средства обучения, электронные образовательные ресурсы, дистанционные технологии.

Key words: special education, digitalization of education, digital educational environment, information technology, computer teaching aids, electronic educational resources, distance technologies.

Указом Президента РФ от 07.05.2018 №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (раздел 5) одной из многих была поставлена важная для системы образования задача - «создания современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней».

Цифровизация оказалась в числе актуальных трендов образования и в настоящее время достигла широких масштабов и затронула практически все уровни и виды образования. Она активно интегрирует научно-прикладные исследования по психолого-педагогическим, социальным, физиологическим и технологическим направлениям. Основная цель цифровизации образования – обеспечение сферы образования методологией, теорией и практикой разработки, а также оптимального применения цифровой образовательной среды (ЦОС).

Цифровая образовательная среда (ЦОС) – это совокупность информационных систем, предназначенных для решения задач образовательного процесса.

Согласно Федеральному проекту «Цифровая образовательная среда» к 2024 году будет разработана современная и безопасная цифровая образовательная среда с целью обеспечения высокого качества и доступности образования всех видов и уровней.

В ходе реализации проекта предусмотрено создание информационного ресурса, позволяющего всем категориям граждан получить свободный доступ к онлайн-курсам, агрегированным на сайте «Современная цифровая образовательная среда в РФ». Такое организационное решение позволит осуществлять единую аутентификацию пользователей; хранить и передавать персональные цифровые портфолио обучающихся; актуализировать реестр онлайн-курсов, представленных на различных онлайн-платформах и пр.

Цифровая образовательная среда понимается нами как система инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий. Информационно-коммуникационные технологии, в свою очередь, представляют собой процессы и методы работы с информацией, осуществляемые с применением средств телекоммуникации и вычислительной техники.

Традиционно информационная технология (ИТ) понимается как совокупность методов сбора, обработки и передачи данных для получения информации о состоянии объекта, процесса или явления. Информационные технологии, используемые в образовательных целях, развиваются весьма стремительно, что, по нашему мнению, требует более точной формулировки данного понятия. Применение информационных технологий предполагает наличие соответствующего уровня специальных умений и навыков не только у педагогов, но и обучающихся.

В соответствии с приказом Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. №649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» основной целью ЦОС является «обеспечение предоставления равного доступа к информационным системам и ресурсам платформы ЦОС участникам отношений в сфере образования, поставщикам цифрового образовательного контента и потребителям цифрового образовательного контента».

Реализация этой цели способствует повышению качества образования; совершенствованию компетенций; обмену опытом и практиками. Цифровые инструменты и сервисы позволяют управлять собственными данными в электронной форме; определять

содержание и последовательность индивидуальной траектории обучения; осуществлять мониторинг освоения образовательных программ и объективно оценивать приобретенные знания, умения и навыки.

В настоящее время существует широкий спектр инструментов и сервисов для организации образовательного процесса в цифровом формате. Так, например, существуют сервисы для проведения вебинаров, онлайн-трансляций и видеоконференций, дистанционного обучения. При этом можно выделить типы задач профессиональной деятельности педагога-дефектолога, в которых может успешно применяться весь арсенал цифровой образовательной среды (педагогический, проектный, методический, организационно-управленческий, культурно-просветительский и пр.).

Цифровые инструменты и сервисы позволяют педагогу провести занятие или урок в удобное для участников образовательного процесса время. Многие из них позволяют общаться в чатах, вести запись мероприятия для последующей трансляции и размещения на различных образовательных ресурсах. Подключение большого количества участников позволяет одновременно работать в режиме реального времени. Режимы работы отдельных сервисов вариативны (количество выступающих, участников, сессионных комнат и пр.). Выступающие могут быть подключены одновременно к видео- и аудио-доступу, который регламентируется организатором мероприятия.

В процессе использования цифровых сервисов и инструментов необходимо учитывать ряд общепринятых рекомендаций. Так, например, следует выбирать сервисы с пробным периодом, что позволит ознакомиться с их основными организационным и техническим потенциалом (демонстрация медиафайлов; инструменты для рисования; возможность подключения нескольких ведущих; наличие чата для общения; запись мероприятия и пр.). К важным техническим характеристикам можно отнести необходимость установки на компьютер дополнительных программ и наличие русскоязычной версии.

Особого внимания заслуживают средства создания электронных образовательных ресурсов различной степени интерактивности. В «Единых требованиях к электронным образовательным ресурсам» определены уровни их интерактивности: условно-пассивные, активные, деятельностные и исследовательские. В зависимости от структуры, предметного содержания, функционального назначения и специфики применения ЭОР рекомендуется использовать следующие средства: текстовые, табличные и графические редакторы, специализированные программы для работы с информацией, представленной в графическом или видео формате.

Особенно актуальной, по нашему мнению, является проблема применения информационных технологий в системе специального образования. Анализ научной и учебно-методической литературы показал, что информационные технологии (ИТ) относятся к числу эффективных средств обучения, к так называемым ресурсам специального образования (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Л.Р. Лизунова, И.А. Никольская и др.).

Информационные технологии, в частности компьютерные средства обучения, представляют для специалиста не часть содержания учебно-воспитательной работы, а дополнительный набор возможностей устранения и (или) преодоления отклонений в развитии ребенка. Однако следует помнить, что в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, необходимо использовать специализированные компьютерные программы, которые позволяют решать диагностические, развивающие и коррекционно-образовательные задачи. Эффективность их применения во многом будет зависеть от профессиональной компетентности педагога-дефектолога, его умения использовать потенциальные возможности конкретного цифрового инструмента или сервиса.

Специализированные цифровые инструменты и сервисы могут быть использованы на различных этапах коррекционно-педагогической работы. Обязательным при этом должно стать соблюдение ряда условий:

- учет психофизиологических особенностей каждого ребенка, уровня его актуального и ближайшего развития;
- четкое планирование индивидуальной коррекционно-развивающей работы;
- дозировка нагрузки и контроль за соблюдением требований конкретного инструмента или сервиса.

К основным принципам, положенным в основу построения известных и популярных специализированных компьютерных программ, можно отнести:

- системный и деятельностный подходы;
- игровая форма обучения;
- полисенсорное воздействие;
- дифференцированный подход;
- объективность;
- положительная мотивация у детей.

Анализ современного передового педагогического опыта и наша собственная практическая деятельность показывают, что применение цифровых инструментов и сервисов в коррекционно-педагогической работе с детьми с ОВЗ позволяет решать ряд актуальных задач по развитию и формированию мелкой моторики, слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, мышления, коммуникативных навыков. Кроме того указанные ресурсы позволяют преодолеть нарушения эмоционально-волевой сферы.

Преимущества использования специализированных цифровых инструментов и сервисов заключаются в следующем:

1. Повышение мотивации детей (игровая форма, современная техника, отслеживание динамики и самоконтроль).
2. Индивидуализация (учет структуры дефекта, компенсаторных возможностей ребенка).
3. Развивающий характер (включение различных уровней сложности в зависимости от потенциальных возможностей ребенка).
4. Оперативное изменение содержания занятия с учетом динамики развития, самочувствия и психологического настроения ребенка.
5. Широкий диапазон дидактических материалов (разнообразие медиа контента и пр.).

Так, И.Ш. Мухаметзянов отмечает [4], что цифровые образовательные ресурсы и дистанционные технологии в сочетании со специализированными компьютерными средствами позволяют создавать лично-ориентированную образовательную среду для лиц с ОВЗ с учетом их психофизиологических особенностей и образовательных потребностей. Это гарантирует индивидуализацию образовательной траектории для каждого обучающегося. Однако медицинская и гигиеническая составляющие, по мнению ученого, при обучении в условиях информатизации и цифровизации неконтролируемы и могут нанести ущерб здоровью обучающихся. Следовательно, необходимо формировать информационную культуру субъектов цифрового образовательного пространства сегодня. Как отмечают опытные педагоги-практики, у «цифры» есть такие преимущества, как наглядность и интерактивность. Это позволяет реалистично воссоздавать конкретные жизненные ситуации, в которых ребенок применяет свои знания и на их основе может моделировать более сложные, метапредметные ситуации.

Применение в специальном образовании информационных технологий, технических устройств и программного обеспечения необходимо для решения целого ряда коррекционных задач. Разработка и апробация цифровых инструментов и сервисов в контексте цифровой трансформации сделали возможным включение в образовательное пространство детей с различными нарушениями (сенсорными, двигательными, поведенческими и пр.). Однако, как отмечает Д.З. Ахметова [1], необходимо помнить, что цифровое образовательное пространство формируется с учетом личных возможностей и потребностей каждого обучающегося.

Таким образом, методическое обоснование и разработка цифровой образовательной среды направлены на обеспечение доступа педагогов, обучающихся и их родителей к

надежному образовательному содержанию, соответствующему ФГОС и образовательным программам. Анализ специальной научной и учебно-методической литературы показал, что информационные технологии в современном образовательном пространстве относятся к числу наиболее востребованных ресурсов специального образования, поскольку они являются эффективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими различные варианты дизонтогенеза. Цифровые инструменты и сервисы, в частности, компьютерные средства, представляют собой дополнительный набор возможностей реализации особых образовательных потребностей каждого ребенка.

В то же время необходимо подчеркнуть, что в коррекционно-педагогической работе с детьми с ОВЗ следует использовать специализированные или же адаптированные для данной категории детей компьютерные средства. Они представляют собой единые программно-методические комплексы и позволяют своевременно выявлять трудности в обучении детей, преодолевать их наиболее оптимальными путями посредством включения конкретной компьютерной программы в систему коррекционно-педагогической работы в целом. Достоинством применения цифровой образовательной среды является ее эффективное использование особенно в работе с детьми, проживающими в регионах, где отсутствуют профессиональные кадры – квалифицированные специалисты-дефектологи, логопеды и др.; с детьми, имеющими мобильные трудности и т.д. Кроме того последовательное включение специализированных компьютерных средств в коррекционно-педагогический процесс надежно обеспечивает реализацию таких основополагающих принципов коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, как дифференциация и индивидуализация обучения с учетом структуры дефекта при конкретной нозологической патологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметова Д.З. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения //Т.С. Артюхина, М.Р. Бикбаева, И.А. Сахнова, М.А. Сучков, Э.А. Зайцева //Высшее образование в России. – 2020. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-i-inklyuzivnoe-obrazovanie-tochki-soprikosnoveniya>
2. Гончарова Е.Л. Ребенок с особыми образовательными потребностями /Е.Л.Гончарова, О.Н.Кукушкина //Альманах коррекционной педагогики РАО. – 2005. – № 5. – С. 28-34.
3. Лизунова Л.Р. Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе. – М., 2007. – 86 с.
4. Мухаметзянов И.Ш. Цифровое пространство в образовании: ожидания, возможности, риски, угрозы //Россия: тенденции и перспективы развития. – 2020. – №15-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-prostranstvo-v-obrazovanii-ozhidaniya-vozmozhnosti-riski-ugrozy>
5. Никольская И.А. Информационные технологии в специальном образовании //Коррекционная педагогика. – 2004. – № 2(4). – С.47-50.

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.444

СОЦИАЛЬНЫЙ КОНТРАКТ КАК МЕХАНИЗМ ПЕРЕХОДА К АДРЕСНОЙ МОДЕЛИ МЕР СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ МАЛОИМУЩЕГО НАСЕЛЕНИЯ

Вахрушев А.В.

SOCIAL CONTRACT AS A MECHANISM OF TRANSITION TO A TARGETED MODEL OF SOCIAL SUPPORT MEASURES FOR THE DISADVANTAGED PEOPLE

Vakhrushev A. V.

На сегодня проблема бедности является актуальной для Российской Федерации. По данным Росстата по итогам 3 квартала 2021 года 11% населения России находились за чертой бедности [7]. Российская система социального развития стала «наследницей» и в какой-то мере «заложницей» советской категориальной системы социальной помощи. В настоящий момент для преодоления феномена бедности необходимо обратиться к адресной концепции, в том числе к механизму социального контракта. Целью данного исследования является изучение влияния реализации механизма социального контракта в России на национальный уровень бедности (на примере Архангельской области). Основными методами исследования служат анализ материалов официальной статистики Российской Федерации, нормативно-правовых актов, анализ документов (планы мероприятий и отчеты). Основные выводы проведенного исследования заключаются в том, что использование такой меры государственной поддержки малоимущего населения, как социальный контракт, способно влиять на снижение национального уровня бедности, но требует качественных и количественных изменений. Результаты показывают, что необходимо продолжать совершенствовать и масштабировать использование механизма социального контракта, в том числе с учетом региональной специфики. В заключении данной работы сформулированы рекомендации органам государственной и муниципальной власти субъектов Российской Федерации по корректировке существующей модели с учетом современных тенденций.

At the moment, the problem of poverty is relevant for the Russian Federation. According to Federal State Statistics Service of the Russian Federation, 11% of the Russian population were below the poverty line in the 3rd quarter of 2021. [7]. The Russian system of social development has become the "heir" and to some extent the "hostage" of the Soviet categorical system of social assistance. At the moment, in order to overcome the phenomenon of poverty, it is necessary to turn to the targeted concept, including the mechanism of the social contract. The purpose of this study is to explore the impact of the implementation of the social contract mechanism in Russia on the national level of poverty (on the example of the Arkhangelsk region). The main research methods are the analysis of official statistics of the Russian Federation, legislative acts, analysis of documents (action plans and reports). The main conclusions of the study are that the use a social contract for support can affect the reduction of the national poverty level, but it requires qualitative and quantitative changes. The results show that it is necessary to continue improving and scaling up the use of the social contract mechanism, including taking regional specifics. At the conclusion of this work recommendations are formulated to the state and municipal authorities of the Russian Federation to improve the model taking current trends.

Ключевые слова: борьба с бедностью, меры социальной поддержки, социальный контракт, Российская Федерация, адресность, малообеспеченные граждане.

Keywords: fighting poverty, social support measures, social contract, the Russian

Federation, targeting, disadvantaged people.

Еще в 1990 году датский социолог Гёста Эспинг-Андерсен обозначил три подтипа модели государства всеобщего благосостояния: социал-демократический, либеральный и консервативный [9, Esping-Andersen G.]. Согласно рассматриваемой типологии Россию, по мнению автора статьи, можно отнести к странам социал-демократического подтипа организации и реализации национальной социальной политики. Это подтверждают некоторые характеристики, например, всеобщая гарантия минимального дохода, социальная политика, декларирующая принципы равнодоступности, разнообразная система социальной защиты. При этом всеобщность, неприменение критериев нуждаемости порождает развитие иждивенческой модели поведения части населения (по мнению экспертов, доля может составлять 10-11% населения государства [4, Малева Т.М., с. 23]), а также приводит к неэффективному расходованию государственных, в том числе финансовых ресурсов.

Именно применение концепции адресности на основе социального контракта видится нам в качестве базиса развития системы борьбы с бедностью в России. Автором статьи выдвигается гипотеза о том, что развитие механизма социального контракта в Российской Федерации может стать не только основой для социальной политики страны, построенной на принципах адресности, но и одним из важнейших факторов влияния на феномен бедности в России.

Целью данного исследования является изучение влияния реализации механизма социального контракта в Российской Федерации на национальный уровень бедности. Для достижения цели исследования необходимо решить ряд задач: 1) обосновать необходимость перехода к адресному подходу на основе социального контракта в борьбе с бедностью в Российской Федерации на современном этапе; 2) проанализировать действующую модель социального контракта на примере Архангельской области; 3) сформулировать дополнительные мероприятия и корректировки действующего механизма, а также рекомендации органам государственной и муниципальной власти по дальнейшей борьбе с бедностью на основе социального контракта.

Основными методами исследования служат анализ материалов официальной статистики Российской Федерации, нормативно-правовых актов, анализ документов (планы мероприятий и отчеты).

Неактивное применение концепции адресности в борьбе с бедностью, по мнению автора статьи, ведет к формированию двух типов дисфункций действующей на сегодняшний момент в Российской Федерации системы социальной поддержки, а именно: 1) ошибок включения, когда социальные выплаты получают не только бедные, а люди, просто находящиеся в одной с ними категории; 2) ошибок исключения, когда выплаты и помощь не попадают реально бедным слоям населения. По мнению экспертов [4, Малева Т.М., с. 17], изменение системы необходимо осуществлять через переход от поддержки массовых категорий к социально уязвимым на основе критериев нуждаемости.

В Российской Федерации попытки повысить влияние адресности предпринимались с начала 2000-х годов, но исторически используемый категориальный подход и принцип коммунальности [3, Кирдина С.Г., с.85] к предоставлению социальной поддержки продолжал доминировать, так как государство приняло решение, что объем социальных выплат не должен уменьшаться, а условия не должны ухудшаться. Таким образом, регионы оказались в определенной ловушке. Они имели все полномочия, чтобы развивать собственные адресные программы, но не имели необходимого финансирования. В дальнейшем, на федеральном уровне начали вводиться дополнительные меры адресной социальной поддержки, позволившие вывести определенные группы за пределы черты бедности. Например, доплата к пенсии неработающим пенсионерам до величины прожиточного минимума в 2010 году, а также формулирование основных принципов предоставления социального контракта в качестве механизма помощи малоимущим семьям в 2013 году. В 2015 году регионы получили возможность установления критериев

нуждаемости для предоставления отдельных мер социальной поддержки [5].

Но, несмотря на все предпринимаемые меры и осознание необходимости применения адресного подхода, к 2016 году только 7% [4, Малева Т.М., с. 13-14] от общего объема всех расходов на социальную помощь осуществляется с учетом нуждаемости. Категориальные механизмы продолжали превалировать. Это являлось, с одной стороны, явной дисфункцией действующей системы, а, с другой, в ней был заложен несомненный потенциал развития адресной концепции. Задача современного российского государства – максимально мягко осуществить переход к социальной политике с учетом нуждаемости конкретного домохозяйства.

Существенным риском является тот факт, что концепция адресности в России активно декларируется, но применение ее на практике пока малоэффективно. Связано это, прежде всего, с превалированием категориального подхода и нежеланием работать над преодолением «ошибок включения». Преодоление его связано с введением непопулярных мер, что может негативно сказаться на настроениях, в том числе политических, значительной части населения. Дополнительным сдерживающим фактором является то, что использование адресности требует усилий со стороны региона и муниципальных образований (поиск источников финансирования, формирование критериев нуждаемости, ведение реестра малоимущих граждан, учет доходов и расходов заявителей и т.д.).

В 2021 году Всемирный банк предложил Российской Федерации модель модернизации социальной поддержки малоимущих граждан [2]. Основа модели – это развитие и совершенствование уже действующей системы социального контракта, которая позволяет более эффективно реализовывать концепцию адресности.

В Архангельской области, которую мы рассмотрим в качестве примера, с 2013 года действует система социального контракта, реализуемая в соответствии с установленным законодательством порядком [6]. По информации на конец 2021 года действовали 4 направления предоставления социального контракта: 1) поиск работы; 2) осуществление индивидуальной предпринимательской деятельности; 3) ведение личного подсобного хозяйства; 4) и иные мероприятия, направленные на преодоление трудной жизненной ситуации. Существующая модель позволяет использовать как механизмы экономического развития, так и социальной помощи. Это чрезвычайно важно, так как согласно проведенному нами ранее исследованию, большинство респондентов ориентированы на изменение ситуации с помощью активных действий по поиску работы [1, Верещагин И.Ф., с.8]. Следовательно, направления предоставления социального контракта достаточно актуальны.

С 2013 по 2019 годы количество участников, которые воспользовались механизмом социального контракта, было не очень значительное – порядка 1,1 тысячи человек при общем объеме финансирования 4 миллиона рублей. Помощь в основном оказывалась в сфере ведения личного подсобного хозяйства и ремонта жилых и нежилых помещений. Естественно, такие масштабы не могли оказать существенного влияния на снижение уровня бедности в регионе. С 2020 года наблюдается тенденция изменения как количественного, так и качественного. Произошло увеличение суммы одного социального контракта до 80 000 рублей в год, а также обозначен четкий приоритет на оказание помощи семьям с детьми. Все это существенно расширило возможности применения данного механизма социальной помощи. Мера распространилась на такие мероприятия, как создание фермерского хозяйства, а также лечение алкогольной и иных зависимостей.

В 2021 году максимальная сумма контракта увеличилась до 280 000 рублей, а охват за рассматриваемый год составил 4074 контракта или более 13000 человек (для сравнения в 2019 году заключено 94 контракта, в 2020 году – 152). Объем финансирования и источники финансирования также существенно изменились. В 2021 году активно подключился федеральный бюджет, и объем финансирования составил более 232 миллионов рублей. По информации Архангельского областного центра социальной защиты населения 2021 года 60% пользователей смогли увеличить свои доходы, а 20% перестали быть малоимущими,

то есть преодолели уровень прожиточного минимума [8].

Расширение охвата, а также перечня мероприятий, попадающих под финансирование, позволяет вовлекать в программу поддержки малообеспеченное население, способное и желающее трудиться, повышает ответственность домохозяйства, а также позволяет применять различные подходы в зависимости от типа мотивации индивидов на изменение ситуации.

Несмотря на явные изменения, произошедшие в 2021 году, система нуждается в дальнейшем развитии, которое может повысить эффективность ее реализации. В целях повышения эффективности автором данной статьи были сформулированы рекомендации органам государственной власти Архангельской области следующего содержания:

1. Активизировать информационное продвижение механизма социального контракта с использованием эффективных для данной целевой группы каналов информирования и актуальных форм и содержания контекста.
2. Предусмотренные расходы на обучение необходимо дифференцировать в зависимости от вида и типа обучения. Также необходимо предусмотреть возможности более активного использования дистанционных форм переобучения и повышения квалификации.
3. Внести изменения в порядок реализации, связанные как с психологическим тестированием перед началом реализации социального контракта (тип мотивации), так и с психологическим мониторингом в процессе реализации социального контракта.
4. Реализовать систему поддержки в муниципальных образованиях, в том числе силами социально ориентированных некоммерческих организаций, волонтеров, граждан, успешно реализовавших социальный контракт.
5. Предусмотреть иные направления поддержки и помощи. Например, помощь в реализации процедуры финансового оздоровления физического лица, помощь в погашении суммы основного долга по кредитным обязательствам микрофинансовым организациям, финансовая помощь в подготовке детей из малообеспеченных детей к сдаче единого государственного экзамена (оплата дополнительных занятий).

Социальный контракт, по нашему мнению, является переходным звеном от массовых мер социальной помощи к мерам социального развития и повышение материального благополучия конкретного домохозяйства. При этом можно иметь достаточный финансовый доход для жизни, но не иметь доступа к качественным медицинским или образовательным услугам, достойным условиям проживания. Эти и многие другие ограничения присутствуют в той или иной мере в жизни малообеспеченных домохозяйств, и ликвидация этих ограничений является одним из серьезнейших вызовов институту государства современной России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин И.Ф., Вахрушев А.В. Средства массовой информации и новые медиа как фактор влияния на преодоление феномена бедности в Российской Федерации / Векторы благополучия: экономика и социум. 2021. № 4(43). С 1-20.
2. Всемирный банк предложил России новую программу борьбы с бедностью. URL: <https://www.rbc.ru/economics/26/05/2021/60ad82369a7947a23d715abf> (дата обращения 2 февраля 2022 года)
3. Кирдина С.Г. Институциональные матрицы и развитие России: введение в X-Y-теорию. СПб.: Нестор-История, 2014.
4. Малева Т. М., Гришина Е. Е., Цацура Е. А. Социальная политика в долгосрочной перспективе: многомерная бедность и эффективная адресность / М.: Издательство Дело, 2019.
5. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части учета и совершенствования предоставления мер социальной поддержки исходя из

обязанности соблюдения принципа адресности и применения критериев нуждаемости: Федер. Закон Рос. Федерации от 29 декабря 2015 г. №338-ФЗ.

6. О государственной социальной помощи на территории Архангельской области: Обл. Закон от 5 июня 2001 года №38-6-ОЗ.

7. О значении границ бедности и численности населения с денежными доходами ниже границы бедности за I-III кварталы 2021 года в целом по Российской Федерации URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/218_03-12-2021.htm (дата обращения 07.02.2022).

8. СоцЗащита29: социальные контракты в Архангельской области. URL: <http://xn--29-6ка7ah3bxn0b9a.xn--p1ai/news/socialnaya-podderjka/sk2022> (дата обращения 10.02.2022)

9. Esping-Andersen G. The three worlds of welfare capitalism. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. 1990.

УДК.316.324.8

ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИЯ ЭКОНОМИКИ И МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Салова Т. Л.

INTELLECTUALIZATION OF THE ECONOMY AND MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM

Salova T. L.

В статье исследуются особенности цифровых трансформаций, которые происходят при переходе к информационной цивилизации. Высокоинтеллектуальные цифровые технологии формируют экономику нового типа, увеличивая конкурентоспособность России.

Подчеркивается, что интеллектуализация экономики невозможна без подготовки новых кадров, соответствующих происходящим переменам. Рассматриваются пути модернизации образовательной системы, связанные с переходом к новой парадигме так называемого «непрерывного образования». Прослеживается влияние интеллектуализации экономики на общий уровень культуры.

The article examines the features of digital transformations that occur during the transition to information civilization. Highly intelligent digital technologies are shaping a new type of economy, increasing Russia's competitiveness.

It is emphasized that the intellectualization of the economy is impossible without the training of new personnel corresponding to the ongoing changes. The ways of modernization of the educational system associated with the transition to a new paradigm of so-called "continuing education" are considered. The influence of the intellectualization of the economy on the general level of culture is traced.

Ключевые слова: информационная цивилизация, цифровая трансформация, цифровая экономика, интеллектуализация экономики, концепция «непрерывного образования», интеллектуальная культура.

Key words: information civilization, digital transformation, digital economy, intellectualization of the economy, the concept of "continuing education", intellectual culture.

Смена парадигмы глобального экономического развития, связанная с переходом к информационной цивилизации, сопровождается интеллектуализацией всех сфер человеческой жизни. Интеллект становится основой всех форм цифровизации экономики, промышленного сектора, медицины, образования, жизненного пространства.

Реализация принципов цифровизации не только в ежедневной практической

деятельности, но и ее внедрение в ментальные основы современного бытия сопровождается разворачиванием научной дискуссии о терминологии, концептуальных основах, специфике и отличительных особенностях цифровой экономики [1, 4, 5]. Внимание ученых также привлечено к понятию «интеллектуальная экономика», стремительно вошедшему в научный оборот и за короткий промежуток времени завоевавшему довольно прочные позиции [2, 6]. Интеллектуальную экономику предлагается рассматривать как высшую фазу развития цифровой экономики, а интеллект – как основной фактор социально-экономической деятельности. Е.А. Наумов, как и большинство исследователей интеллектуальной экономики, связывает ее с устойчивым развитием цивилизации и считает, что она ориентирована «не только на удовлетворение материальных потребностей человека, но и на удовлетворение нравственных и духовных потребностей людей» [7, с. 72]. Присутствие нравственной составляющей подчеркивается и Б.В. Салиховым, который отмечает, что «только экономика высокой нравственности может быть названа интеллектуальной экономикой» [11]. Открытым остается вопрос: влияет ли интеллектуализация экономики на формирование интеллектуальной культуры отдельной личности и всего общества, а также – какова роль современного образования в этом процессе.

Создание и распространение высокоинтеллектуальных компьютерных цифровых технологий, характерных для информационной цивилизации с сетевой структурой коммуникаций, накладывает отпечаток на все экономические и социальные институты общества. Особенно это влияет на современную систему образования, цифровая трансформация которой отвечает не только за подготовку кадрового состава, но и за поддержание определенного уровня культуры, а также стабильности социальной системы в целом.

Термин «цифровая экономика», введенный в научный оборот еще в 90-е годы, практически не вызывает дискуссий и однозначно понимается как состояние экономики, при котором реальные экономические процессы заменяются математическими (цифровыми) моделями и реализуются средствами информационно-коммуникационных (цифровых) технологий.

Цифровизация экономики – это, прежде всего, внедрение новых информационно-коммуникационных технологий, к числу которых можно отнести следующие:

- технологии обработки информации в массивах большого объема и разнообразной структуры (инструменты Bigdata);
- Интернет вещей, реализующий концепцию взаимодействия физических объектов («вещей») между собой и с внешним окружением без подключения человека;
- технологии блокчейн, представляющие собой распределенные базы данных, состоящие из цепочки блоков, содержащих информацию обо все транзакциях, проведенных участниками системы и служащих основой внедрения криптовалюты;
- интеллектуальные технологии, работающие на основе искусственного интеллекта;
- облачные технологии обработки данных, когда ресурсы мощных серверов предоставляются интернет-пользователям как онлайн-сервисы;
- технологии создания единой информационной среды и единого цифрового пространства жизни человека, в число которых входят «умные» города, виртуальные среды и сообщества, интеллектуальный туризм и многое другое.

Исследователи цифровой трансформации России [8, 9, 10, 13] полагают, что с ее внедрением могут быть достигнуты следующие основные эффекты:

- повышение конкурентоспособности России за счет развития национального ИТ-сектора и, как следствие, упрощение выхода на международные торговые площадки;
- развитие рынка информационных продуктов и услуг, а также прогнозирование его изменений;
- стимулирование инвестиций в сферу информационно-коммуникационных технологий;

- увеличение эффективности малого и среднего бизнеса за счет внедрения облачных вычислений с целью управления по стандартам крупных предприятий;
- повышение достоверности заключаемых сделок с использованием механизма блокчейн;
- ускорение принятия бизнес-решений на основе массивной бизнес-аналитики и интенсификация развития экономики;
- обеспечение информационной безопасности государства.

Все вышеперечисленное вызывает необходимость к наращиванию интеллектуального капитала специалистов разных научных направлений. При этом интеллектуализация экономики напрямую зависит от развития системы образования нового уровня.

Цифровая трансформация и интеллектуализация экономики стремительно проникает во все сферы жизни общества: можно наблюдать глобализацию территорий и экономик, развитие сетевых компаний, внедрение электронного правительства, разработку и продвижение новых моделей бизнеса, изменение характера труда в сторону увеличения его интеллектуальной составляющей. Для реализации этих трендов нужна адекватная система подготовки нового цифрового поколения.

В России развитие цифровых технологий сдерживается не только нехваткой свободных средств, но и слабостью инновационного сектора. Тормозит процесс цифровой трансформации высокий уровень бедности населения, консервативное мышление, предубеждение по отношению ко всему новому и кадровый дефицит. Для цифровой экономики неприемлема также бюрократизация управленческих структур.

Необходим пересмотр государственных программ серьезной финансовой поддержки высокотехнологичного сектора экономики и усовершенствование нормативно-правовой базы.

Также необходима модернизация высшей школы для подготовки новых кадров, соответствующих происходящим переменам.

Именно система образования может и должна заложить основы будущего развития: VUCA-мир, приводящий к краху традиционных моделей поведения, технологий организации процессов и прочее, ставит новые вызовы перед системой образования. Переосмысление и новые подходы к образовательному процессу, новое целеполагание и инновационные технологии для достижения целей устойчивого развития, новая экономическая реальность – всё это становится отправной точкой при формировании новой образовательной парадигмы, подкрепленной фундаментом базовых педагогических практик в совокупности с новыми организационными и техническими решениями.

Традиционная классическая модель образования описывается триадой «знания – умения – навыки», считается моделью «завершенного» универсального образования и готовит специалистов широкого профиля, как правило, без учета социального заказа на подготовку высококвалифицированных кадров.

В основе новой парадигмы образования, пришедшей на смену классической, лежит модель «непрерывного образования», обучения на протяжении всей жизни (lifelong learning), получившая официальное признание в 1997 году на конференции ЮНЕСКО в Гамбурге[12]. Цель концепции непрерывного образования это, прежде всего, интенсификация образовательного процесса, его цифровая трансформация, изменение мотивационной основы обучения так, чтобы человек сам хотел учиться, двигаясь по собственной образовательной траектории.

К числу перспективных направлений развития научно-образовательного пространства относятся:

- разработка стандартов, программ обучения и их интеграция в единую систему;
- организация непрерывного мониторинга современного рынка труда и прогнозирование востребованности в квалифицированных кадрах;

- развитие методологии и технологии размещения образовательного контента в информационном пространстве с использованием облачных платформ;
- дальнейшее усовершенствование дистанционных форм обучения.

Информационная цивилизация приводит к интеллектуализации всех отраслей экономики, а система образования трансформируется как своего рода ответ на данный вызов. В свою очередь, имея более серьезную фундаментальную научную основу, образование как социальный институт также формирует запрос на повышение уровня информационной и интеллектуальной культуры общества, рост знаниевой составляющей при формировании новых технологий, новых продуктов, новых компетенций.

Переход к экономике нового типа связан, во-первых, с увеличением численности работников интеллектуального труда и, во-вторых, с ростом уровня сложности интеллектуальных усилий. А это может служить основанием для роста интеллектуального потенциала общества и укрепления позиций духовно-нравственной элиты, которую способна формировать современная образовательная система России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блануца В.И. Цифровая экономика Российской Федерации: концептуальный анализ национальной программы. // Вестник Пермского университета экономики. Серия «Экономика». Т.15, №4. 2020. С. 463-493.
2. Глазьев С.Ю., Сабден О., Арменский А.Е., Наумов Е.А. Интеллектуальная экономика – технологические вызовы XXI века. Алматы. Эксклюзив. 2009.
3. Данилина Я.В. Реформирование системы образования как фактор развития национальной инновационной системы. // Экономическая наука современной России. №3(66). 2014.С. 118-130.
4. Днепров М.Ю., Михайлюк О.В. Цифровая экономика как новая экономическая категория. // Вопросы инновационной экономики. Т.9, №4. 2019.С.1279-1294.
5. Иванов В.В., Малинецкий Г.Г. Цифровая экономика: мифы, реальность, перспектива. М. РАН. 2017.
6. Клейнер Г.Б. Интеллектуальная экономика цифрового века. // Экономика и математические методы. Т.56, №1. 2020.С. 18-33.
7. Наумов Е.А., Понукалин А.А., Бенуа А.Е. Интеллектуальная экономика и устойчивое развитие в свете теории институционального конструктивизма. // Международный электронный журнал. Устойчивое развитие: наука и практика. Вып.1(10). 2013.С.66-74.
8. Петров А.А. Цифровая экономика: вызов России на глобальных рынках // Торговая политика. №1 (13). 2018.С. 44-75.
9. Плотников А.В. Основные принципы концепции цифровой экономики // Московский экономический журнал. № 5. 2018. С. 330-335.
10. Положихина М.А. Регулирование процесса цифровизации экономики: европейский и российский опыт // РСМ. №4. 2018.С. 64-81.
11. Салихов Б.В., Летунов Д.А. Интеллектуальная экономика цифрового века. // Проблемы современной экономики., № 3(27). 2008. С.108-111.
12. Хоронько Л.Я., Цквитария Т.А. Образование взрослых в контексте стратегических инициатив ЮНЕСКО. // Образование. Наука. Инновации: южное измерение. №5(37). 2014. С. 51-57.
13. Шуйский В.П. Цифровизация экономики России: достижения и перспективы. // Вестник Института экономики Российской академии наук, №6, 2020. С. 158-169.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 1

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ

Арутюнян В.В., Попова Н.А.

SOCIO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF MODERNIZATION PROCESSES IN THE CONTEXT OF SOCIAL ACTION

Arutyunyan V. V., Popova N.A.

В статье обосновывается, как и почему меняется общество, вызывая длительное время далеко не безразличную реакцию, обращается внимание на тот факт, что консенсус по этому вопросу пока еще не достигнут. По мнению авторов, проблематика социальной динамики весьма значима, так как являет собой изменение характера и содержания отношений между людьми - участниками общественных отношений и взаимодействия.

The article justifies how and why society is changing, causing a long time far from indifferent reaction, draws attention to the fact that consensus on this issue has not yet been reached. According to the authors, the problem of social dynamics is very significant, since it is a change in the nature and content of relations between people participating in public relations and interaction.

Ключевые слова: трансформация, эволюция, индивид, социальное изменение, социализация, общество

Key words: transformation, evolution, individual, social change, socialization, society

Понятие социальное изменение весьма многогранно. Оно способно передавать сущность трансформаций социальных структур, а также состояние транзисии социальных практик. Его потенциала достаточно, чтобы объяснить возникновение новых или обеспечение функционирования прежних групп, форм взаимодействия и поведения.

История доказала, что ни один из уровней социальной среды не остается неизменным. Многочисленные изменения происходят на самых разных ее уровнях: могут изменяться экосистемы, демографическая структура, экономика, политические институты. Эти изменения происходят с разной скоростью и направленностью, но происходят с определенной ритмичностью и систематически. Совокупность факторов, вызывающих преобразования и способствующих динамике социальных процессов, достаточно широка. Она охватывает, как структурные, среди которых интересы и ценности социальных групп, так и нормативные (системы норм и обычаев) факторы. В целом, причины, вызывающие перемены, иерархичны, их трудно выявлять и реконструировать. Кроме того, между ними может возникать весьма причудливая зависимость, труднообъяснимая, на первый взгляд, и даже не определяемая по результату. Конфигурация социальных изменений тоже весьма причудлива. Согласимся с О. Э. Бессоновой, что общественная эволюция - это поступательный процесс, в рамках которого цивилизационные матрицы переходят с одного уровня развития на другой. На каждом следующем уровне решаются проблемы предыдущего этапа, но при этом возникают новые проблемы как составная часть усовершенствованных форм развития, которая учитывает «... методологические проблемы определения профессионализма ...» [6, С. 67-69].

Итак, в силу многозначности и многовекторности социального изменения, его изучение возможно только в рамках интегративной парадигмы. Только в условиях различных теоретико-методологических проекций возможно выявить и определить

характер и направленность изменений. Одной из наиболее оптимальных проекций следует признать модернизационную парадигму. Анализ изменений на ее основе дает возможность раскрыть реальные процессы развития, показать динамику и направленность этих процессов. Эта парадигма - одна из наиболее зрелых, оформленных, так как прошла наиболее длительный путь совершенствования, испытав влияние эволюционизма и функционализма. Модернизационная теория являет собой пример эффективного развития в постоянном взаимодействии с реальностью, которая вносила коррективы в ее содержание. В.Г. Федотова настаивает, что эпоха модернити (современности) - не следствие проекта. Развитие капитализма стало одной из инноваций, которая может рассматриваться как слом прежних тенденций развития традиционных обществ в точках бифуркации и переход социальных систем на новый уровень.

Школа модернизационных исследований развивалась на протяжении полувека, преодолев несколько этапов, каждому из которых были свойственны свои достижения, взлеты и падения. Начиная со второй половины 1950-х годов XX века, школы модернизации быстро развивались вплоть до середины 1960-х XX века. А затем с конца 1960-х XX века и на протяжении 1970-х гг. XX века это направление пережило период очень жесткой критики, когда казалось, что модернизационная перспектива стерта и не может существовать из-за своей отсталости, уступив миросистемному анализу И. Валлерстайна (вторая половина 1970-х гг. XX века) и неомарксизму.

Но оказалось, что все это временные трудности, которые пошли на пользу, и с началом 1980-х годов XX века научный мир наблюдал возрождение модернизационных исследований. Это был период, когда оформились новые тенденции, вошедшие в историю науки под названием новых модернизационных студий. Именно тогда появились такие теории, как конвергенции, зависимости и миросистемного анализа. Наконец 1980-х и на 1990-е годы пришелся этап становления неомодернизационного и постмодернизационного анализа. Причиной тому стали социальные трансформации на постсоветском пространстве. Это, пожалуй, наиболее благоприятный период, в рамках которого было разработано множество теоретико-методологических и дисциплинарных подходов.

В рамках модернизационной парадигмы вполне вероятно исследовать не только структурную детерминацию поведения, но и процесс создания индивидами мира вокруг себя посредством деятельности. Модернизационный подход, как правило, не рассматривает различия между физическим и социальным миром. Для него характерно стремление выявить и изучить социальные факты как вещи. Это означает, что любой из исследователей выдвигает предварительные гипотезы и операционализирует переменные и критерии значимости. При этом так называемая внутренняя логика ситуации просто игнорируется.

Говоря о модернизационном подходе, следует особо сказать о так называемых теориях действия. Они получили известность, благодаря работам Э. Гидденса. Этот ученый предпринял попытку совместить структуралистский и деятельностный подходы. Но Гидденс не остался одиноким представителем теории действия, его поддержали Уолтер Бакли со своей концепцией морфогенеза, а также А. Этциони, разработавший теорию активного общества. Затем появились А. Турен с теорией самопроизводящегося общества, Т. Бернс и группа из Упсалы с теорией систем правил, П. Штомпка с теорией социального становления.

Именно П. Штомпка высказал мнение об онтологических характеристиках общества. Он представил общество в состоянии непреходящей транзиции, таким образом, подчеркнув перманентность изменений. По мнению П. Штомпки, эти общественные изменения носят эндогенный характер, что могло бы означать только одно - все социальные изменения есть не что иное, как самотрансформации. Кроме того, П. Штомпка отдал роль вечных двигателей социальных трансформаций индивидам и социальным коллективам, не выделив ни кого из них, считая, что только действующий субъект может двигать общество. Направление, цели и темпы изменений, в соответствии с аргументами П. Штомпки, есть результирующая конкуренции между различными акторами. А так как каждый из них

занимает свою нишу или претендует на нишу другого, то конфликтов и противоборства не избежать в процессе социальных изменений. Также П. Штомпка заявлял, что любое действие всегда осуществляется в контексте определенных структур и оно обязательно влияет на эти структуры, вызывая их трансформацию. В целом же, взаимодействие между деятельностью, то есть актором, и структурами происходит благодаря смене фаз творчества деятелей и структурной детерминации.

В обществе, пережившем модернити и достигшем в своем развитии так называемой третьей современности, где инновация преобладает над традицией, имеется светское объяснение оправдания жизни, появляется автономный индивид, затем индустриальное производство, целерациональность, решения лидеров уже не могут опираться исключительно на принуждение.

Линейная модель была самой первой теоретико-методологической конструкцией для изучения модернизации. Она появилась благодаря тому, что ряд положений, как эволюционистского, так и структурно-функционалистского толка, были восприняты в качестве теоретико-методологических предположений. Их в свое время разделяли те, кто стоял у истоков линейной модели, а именно, У. Ростоу, Ш. Эйзенштадт, А. Органский, М. Леви, Н. Смелзер. Структурно-функциональная дифференциация меняла многое. Под ее воздействием прошла институционализация многих институтов. Причем все изменения протекали по принципу имманентного встраивания в социальную систему независимо от того, какие это были изменения. Интегрирование всех факторов и атрибутов в связанное целое происходило благодаря тому, что проявление каждого из них было своеобразным импульсом, под воздействием которого и шла реакция. Как только изменения вносятся в одну из сфер деятельности, это неизбежно вызывает адекватные реакции в других сферах. Конечно же, нет сомнений в том, что модернизация - глобальный процесс, так как она способна в прямом смысле менять мир. Положение о том, что модернизация вызывает изменения практически во всех областях человеческой мысли и поведения, вполне адекватно. Модернизация - процесс, в рамках которого происходили радикальные и всеобъемлющие трансформации моделей человеческого существования. У нее революционный характер, ей присущи комплексность и многомерность. Она обеспечена как посредством распространения современных идей, институтов и технологий из европейского центра по всему миру, так и эндогенным развитием неевропейских сообществ.

Любое общество обязательно проходит этап традиционности, и то, что некоторые из них или дольше других остаются на этой стадии, или позже других приходят к этому состоянию, обусловило последовательность или некую ось, вдоль которой расположились разно удаленные от стадии модернизации уже трансформирующиеся или еще пребывающие в стадии традиционализма сообщества. Таким образом, выстраивается некая цепочка, идущая от традиционности к современности. Особенность этой цепочки заключена в том, что все, попавшие в неё, движутся с разной скоростью. Будучи протяженным процессом, модернизация не может не проходить через отдельные стадии. Она проходит каждую из них. С. Блэк представил их в виде фаз, насчитав четыре и подробно описав каждую из них. По его мнению, в самой первой фазе модернизации, проявляется так называемый вызов *modernity*, то есть в силу того, что в обществе появились те, кто усмотрел несовершенство существующего порядка и увидел в нем угрозу сохранения общности в целом, возникает конфронтация. Общество не принимает тех, кто настоятельно требует обратить внимание на возникшую угрозу и приступить к переоформлению и переустройству важнейших институтов, особенно института власти. Затем, по разумению С. Блэка, сторонникам скорейших преобразований удастся консолидироваться и появляется консолидированная элита. Она модернизаторская по своим настроениям и личностным качествам. А так как есть те, кто готов отнять власть ради того, чтобы осуществить задуманное, то до открытого противостояния уже рукой подать. Поэтому в обществе неизбежна борьба, причем ожесточенная, так как одним есть, что терять, другим - получать. Хотя, следует отметить, что борьба за власть может быть весьма длительной, растянувшейся на несколько

поколений. Параллельно с процессом передачи власти идут экономическая и социальная трансформации. На этом этапе общество из аграрного, традиционного эволюционирует в урбанизированное, промышленное. А затем на следующей фазе происходит институционализация новых отношений, новых социальных институтов. Здесь в четвертой фазе трансформация продуцирует фундаментальную реорганизацию социальной структуры общества. Общественные отношения определяются «сложным взаимодействием различных видов социальной коммуникации» [1, С. 95-100], которые определяют «тенденцию устойчивости общества ... число управляемых и контролируемых общецивилизационных факторов» [5, С. 23-26], «тесно связаны с ... формами социальной деятельности» [2, С. 27-30], «... влияют на телесный и информационный образы человека» [4, С. 37-40], «... составляют основу информационных процессов» [3, С. 175-179].

Линейная модель представляла модернизацию как, прогрессивный процесс, в рамках которого происходит необратимая унификация. Общество неизбежно предстанет в виде конвергентных сообществ. Предстояло лишь убедиться в корректности подобранных стандартных критериев модернизации. Чтобы не допустить ошибки, их надо было разрабатывать на основе сопоставления идеал-типических образов традиционности и современности. Например, Ш. Эйзенштадт, акцентируя внимание на социодемографических аспектах, для их осмысления в качестве методологического выбрал понятие социальной мобилизации.

В трактовке К. Дэйча, это понятие передавало сущность процесса, в ходе которого основные кластеры старых социальных, экономических и психологических обязательств подвергаются эрозии и разрушению, и появляются новые модели социализации и поведения. Ш. Эйзенштадт предложил закрепить за социально-структурными сдвигами высокую дифференциацию и специализацию применительно к деятельности индивида и институциональным структурам, разделение между различными ролями, выполняемыми индивидами, - особенно между профессиональными и политическими ролями, а также между перечисленными и ролями в области семейных и родственных отношений.

Несомненно, что Ш. Эйзенштадт отдавал отчет в том, насколько сложен механизм так называемого рекрутирования на различные роли. Эта сложность была продиктована тем, что получение новой роли и закрепление в ней могло быть следствием механической прописки (аскрипции), все намного сложнее, так как новая роль может быть получена исключительно посредством механизмов достижения.

Следует отметить, что осмысление процессов модернизации в каждой из общественных сфер сопровождалось трудностями и требовало своеобразного, адекватного происходящим процессам подхода. Например, анализируя процессы модернизации в экономической сфере, Ш. Эйзенштадт предлагал исходить из того, что здесь, в первую очередь, надо отследить технологический рост. Такое пристальное внимание именно к технологиям объяснялось тем, что внедрение новых технологий стимулировалось постоянным обновлением научных знаний. Так как разработка новых научных знаний в это время является прерогативой деятельности специализированных научных учреждений, то наблюдается специфическое сращивание производственных и научных подразделений общественного производства, что повлекло за собой развитие самых различных опосредованно связанных с непосредственным производственным процессом структур. Таким образом, все происходящее вполне уместно представить как оформление целой системы - индустриальной. Она могла существовать только за счет внедрения высоких технологий и углубления специализации в каждом из экономических секторов. Следует заметить, что такие изменения в самом производстве не могли не сказаться на рынке в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-

образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. – С. 95-100.

2. Гончаров В. Н. Социальная концепция информационного общества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - 2011. - №6-2. - С. 27-30.

3. Гончаров В. Н., Берковский В. А., Кулешин М. Г. Социально-философский анализ исследования информационных процессов в контексте научно-информационной деятельности // Kant. - 2019. - №1(30). - С. 175-179.

4. Камалова О.Н., Джиева Д.А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. - 2011. - №1. - С. 37-40.

5. Колосова О. Ю. Глобализация культурных процессов: синергетический аспект // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2012. - №2. - С. 23-26.

6. Тронина Л. А. Философские основания профессионализма современного педагога // Kant. - 2016. - №4(21). - С. 67-69.

УДК 1

РЕЛИГИОЗНЫЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

Гончаров В.Н, Колосова О.Ю.

RELIGIOUS ASPECT OF SOCIAL RELATIONS

Goncharov V.N, Kolosova O.Yu.

В статье исследуется процесс развития общества. Религия, представляя различные точки зрения на возникновение и развитие религиозного мировоззрения, утверждает, что духовные аспекты столь же важны, как и материальная, и социальная организация общества. По мнению авторов, система ценностей, в основе которой духовные аспекты, несомненно, способствует совершенствованию материальных аспектов, определяет развитие и будущее общества в целом.

The article explores the process of development of society. Religion, representing different points of view on the emergence and development of a religious worldview, argues that the spiritual aspects are as important as the material and social organization of society. According to the authors, the system of values, in which spiritual aspects undoubtedly contribute to the improvement of material aspects, determines the development and future of society as a whole.

Ключевые слова: сознание, познание, вера, религия, общество, система ценностей

Key words: consciousness, knowledge, faith, religion, society, value system

Религия сопровождает нас на протяжении всей жизни, оказывая влияние на сознание, формируя то исходное представление о себе, которое может оставаться неизменным на протяжении всей жизни, а может видоизменяться в соответствии с изменением внешних обстоятельств. Речь идет не об отказе от своих воззрений под воздействием изменившейся социально-политической ситуации, а о радикальной переориентации сознания в результате столкновения с каким-либо явлением, не вписывающимся в односторонне рациональную картину мира. Определенное в знаниях, возможно только путем разрешения противоречий познания, при получении и преобразовании научной информации [1, С. 30-34], которая определяется информационными процессами. «Основная форма научной информации - знания,

составляют основу информационных процессов» [5, С. 175-179].

Религиозный плюрализм не позволяет сформировать четких представлений ни об одной религии, уводя в обсуждение их второстепенных атрибутивно-этнографических признаков без ответа на вопрос, какому же «богу» и какой «истине» служит та или иная религия. Вполне логично рассматривать развитие общественных отношений с позиции неразрывной связи человеческой первоосновы – духа (сознания), в контексте материального окружения.

Объектом изучения со стороны представителей философского знания религия стала очень рано, причем первенство в исследовании религиозных явлений принадлежит древнегреческим философам и ученым. Древнегреческий философ Анаксагор утверждал, что боги создаются людьми по своему собственному образу и подобию, поэтому эфиопы пишут своих богов черными и с приплюснутыми носами, фракийцы - рыжими и голубоглазыми.

Религия является отражением действительности. Рассмотрим, какими особенностями характеризуется религиозное отражение. В результате мышления, возможно получить образ, который не существует и не существовал, но не противоречит законам природы. Такой идеальный образ может быть опредмечен. Человек способен опредмечивать свои образы, полученные в результате опережающего отражения. Объекты природы передают информацию, а человек ее воспринимает. Информация может искажаться и, во время восприятия ее органами чувств, и, в процессе переработки ее в мозгу человека. Искажение информации в процессе отражения - это обычное явление, и от него избавиться невозможно.

Отражение действительности рассматривается на логической ступени познавательного процесса. Средневековая теология воспринимала религию как откровение, которое дано людям от Бога в качестве единственного средства спасения и искупления первородного греха. Средством постижения этого откровения у средневекового философа и писателя Пьера Абеляра стала не слепая вера, а разум: понимаю, чтобы верить. Именно в трудах Абеляра были изложены предпосылки для сравнительного и рационального изучения религии, которое получило широкое распространение в среде философов эпохи Просвещения.

В отличие от объективного идеализма, апеллирующего к разуму, религия уделяет большое значение и чувствам. Еще до того, как человек стал способен в определенной степени мыслить, он был подвержен чувственным переживаниям, которые в дальнейшем также оказали влияние на формирование религиозных представлений. Среди этих чувственных переживаний важная роль принадлежит страху. Это вначале страх перед природными силами, затем страх перед социальными силами. Античные философы, применяя к исследованию рационалистический подход, утверждали, что в основе поклонения богам лежит страх перед явлениями природы. Уже одно это положение свидетельствовало о том, что в античном обществе был осуществлен переход от религиозной культуры к культуре светской, что вообще дало возможность беспристрастного изучения самого феномена религии во всем многообразии его проявлений. По утверждению Поля-Анри Гольбаха, психологическая основа существования религии заключена в чувстве страха и беспокойства, свойственном человеку в силу его природы. По мере исчезновения этого страха в процессе развития познавательных способностей человека необходимость в религии постепенно отпадает. Несомненной заслугой Гольбаха является его попытка не просто зафиксировать основные черты религии, но и представить ее эволюцию, основные ступени развития: от поклонения материальным предметам и силам природы, через веру в существование духов, управляющих этими силами, к возникновению идеи единого бога.

Почему именно страх и эмоции содействовали возникновению религии? Отрицательные эмоции возникают именно тогда, когда человеку недостает информации. Страх, по мнению, П. В. Симонова, возникает при недостатке информации, требующейся для организации успешной защиты. Эмоциональные переживания и неопределенность соответствуют

религии.

Чем невероятнее событие, тем большая степень неопределенности снимается в результате его свершения. Эта большая неопределенность маловероятных событий, причины, появления которых еще не познаны, широко использовалась и используется в религии. В силу своей большой неопределенности непознанные человеком маловероятные события, если их истолковывают как проявление сверхъестественного, вызывают у верующего необходимые чувства, поддерживающие веру. Ранние христианские мыслители, например Тертуллиан, весьма неприязненно относились к попыткам рационально исследовать религию, утверждая приоритет веры над разумом: верую, чтобы понимать. Такая позиция была господствующей на протяжении столетий. Она не позволяла научно исследовать религию и писать ее историю, не разделяя все многообразие религиозных проявлений на ложные (языческие) и истинные (христианские). И только в эпоху схоластики (совокупность религиозно-философских учений, существовавших в Западной Европе в IX-XIV вв.) были сделаны шаги к устранению подобных крайностей и возникновению более сбалансированной точки зрения на религию.

Один из теоретико-познавательных источников веры - религиозное отражение. Религиозные образы развивались не только в силу причин гносеологических аспектов религии. Основными причинами здесь являются социальные причины, определяющие социальные аспекты религии.

Религиозно-идеалистические положения о появлении жизни воспринимаются неоднозначно. Наука доказывает, что жизнь возникает на определенном этапе развития материи. Живые существа в отличие от неживой материи обладают высокой сложностью, организацией. Именно эта сложность, организация позволяют живым существам осуществлять так называемое самоуправление. В неживой природе нет управления (или самоуправления), однако там происходят процессы, которые в определенном аспекте подобны управлению в живой природе.

Проблема возникновения и развития жизни, конечно, очень сложна и раскрывает ее не какая-либо одна наука, а большой комплекс различных наук. Разумеется, человек может стать более совершенным, чем он есть. Речь идет не только о совершенствовании в генетическом или даже в более широком биологическом аспекте. Дальнейший прогресс связан, прежде всего, с общественным совершенствованием, с формированием общественного сознания. И здесь многое зависит от социальных аспектов религиозного сознания, его позитивного влияния на формирование духовно-нравственной культуры, ее философско-культурологических основ [7, С. 29-31], способствующих развитию общественных отношений [4, С. 1566-1569]. Отношения в обществе определяются «сложным взаимодействием различных видов социальной коммуникации» [1, С. 95-100], «тесно связаны с ... формами социальной деятельности» [3, С. 27-30], оказывают огромное влияние на «... формирование гражданской позиции в обществе» [8, С. 33-36] личности, «... влияя на телесный и информационный образы человека» [6, С. 37-40].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аругян В. В., Лукьянов Г. И., Тронина Л. А. Социально-философские аспекты научной информации в обществе // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2019. - №3(106). - С. 30-34.
2. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. - С. 95-100.
3. Гончаров В. Н. Социальная концепция информационного общества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - 2011. - №6-2. - С. 27-30.
4. Гончаров В. Н., Попова Н. А. Духовно-нравственные ценности в системе общественных отношений // Фундаментальные исследования. 2015. - № 2-7. - С. 1566-1569.

5. Гончаров В. Н., Берковский В. А., Кулешин М. Г. Социально-философский анализ исследования информационных процессов в контексте научно-информационной деятельности // *Kant*. - 2019. - №1(30). - С. 175-179.

6. Камалова О.Н., Джиева Д.А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // *Северо-Восточный научный журнал*. - 2011. - №1. - С. 37-40.

7. Камалова О. Н. «Созерцание» в философско-культурологических построениях И. Ильина // *Гуманитарные и социально-экономические науки*. - 2012. - №6. - С. 29-31.

8. Кулешин М. Г. Социально-политическое самообразование студентов вузов: педагогический аспект организации // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. - 2018. - №3. - С. 33-36.

УДК 1

СОЦИАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИЯ И ЗНАНИЯ: ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Лукьянов Г.И, Тронина Л.А.

SOCIAL INFORMATION AND KNOWLEDGE: PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF METHODOLOGICAL RESEARCH

Lukyanov G.I., Tronina L.A.

В статье обосновывается потребность выявления соотношения социальной информации и знаний, которая связана с неопределенностью, существующей в разграничении понятий информация и знание. По мнению авторов, эта неопределенность в соотношении информации и знаний проявляется в том, что информации придается различный смысл и не проводится анализ данных понятий в рамках логических законов.

The article justifies the need to identify the relationship between social information and knowledge, which is associated with the uncertainty existing in the distinction between the concepts of information and knowledge. According to the authors, this uncertainty in the relationship of information and knowledge is manifested in the fact that information is given different meaning and does not analyze these concepts within the framework of logical laws.

Ключевые слова: информация, знания, познание, сознание, отражение, информационный подход.

Key words: information, knowledge, cognition, consciousness, reflection, information approach.

В философском энциклопедическом словаре отмечается, что информация (от лат. information - ознакомление, разъяснение) - понятие, используемое в философии с древних времен и получившее в последнее время новое, более широкое значение благодаря развитию кибернетики, где оно выступает как одна из центральных категорий наряду с понятиями связи и управления. Первоначальное понимание информации как сведений сохранялось вплоть до середины XX века. Развитие понятия информации в современной науке привело к появлению ее различных мировоззренческих, в особенности философских, интерпретаций (трансцендентальная, то есть сверхъестественная, природа информации в неотомизме; информация как субъективный феномен в неопозитивизме и экзистенциализме) [8]. Поскольку понимание информации различно, то даются различные критерии разграничения в зависимости от того, какой смысл, вкладывается в понятие

информация. Информация, в некоторой степени, проявляется в идеях измерения содержания и передачи информации, через «... интенсивное развитие ... телекоммуникационных ... технологий» [3, С. 37-40], определяющих современную связь и «позволяющее эффективно отражать особенности социальной динамики» [1, С. 95-100], так или иначе формирующей современную личность и общественное сознание, которые имеют «... различный коэффициент взаимности в разных областях межличностного общения» [6, С. 3391-3394], способствующий «... повышению уровня идейности и сознательности, культурного уровня всех членов общества» [2, С. 18-23]. «В производстве и науке используется информация, полученная новыми методами» [5, С. 110-114], которые «... высвечивают ключевые тенденции и движущие силы ее развития и функционирования» [4, С. 67-71].

Полагая, что такая ситуация обусловлена некритическим применением информационного подхода, А. В. Соколов выделил ряд точек зрения на критерий разграничения. Еще одним примером неопределенности, происходящей из некорректного применения информационного подхода, - замечает А. В. Соколов, - может служить проблема разграничения понятий социальная информация и знание, к которой часто обращались различные авторы-обществоведы. Предлагаемые им критерии разграничения можно суммировать следующим образом.

Во-первых, информация - объективный энергетический процесс, который происходит в социуме, в машине или живом организме, а знание - субъективный продукт сознания, явление идеальное. В этом случае остается открытым вопрос об объективизации знания, то есть превращении его в информацию, ибо в противном случае другие люди не смогут узнать об идеальных продуктах, выработанных сознанием субъекта; точно так же неясно, как реципиент превращает объективную информацию в субъективное содержание своего сознания.

Во-вторых, информация - знание в коммуникабельной форме, способ передачи (транспортировки) знания, движущееся знание. Здесь информация - не особое, отличное от знания явление, а обозначение определенного состояния знания, так же как пар - агрегатное состояние воды. На теоретическом уровне странно считать, что знание само по себе не информация, но оно превращается в информацию, как только начинает использоваться.

В-третьих, информация - сырье для получения знания, полуфабрикат, суррогат знания; в свою очередь, данные выступают в роли полуфабриката информации. Таким образом, между понятиями данные - информация - знание устанавливается логическое отношение, как и между понятиями - зерно - мука - хлеб. Но эти логические отношения не есть критерии разграничения, ибо любое знание может выступать в качестве информации, а любые данные представляют собой знание - результат человеческого познания.

В-четвертых, семиотические трактовки информации выражаются в двух противоположных, на первый взгляд, суждениях: знание - данная в ощущениях информация, принявшая знаковую форму; информация - то знание, воплощенное в знаковой форме. Эти суждения совместимы, так как в первом имеется в виду познавательный процесс, а во втором - процесс коммуникационный. Но оба они неполны, поскольку первое выводит за пределы знания чувственные образы, эмоции, желания, не поддающиеся вербализации, а второе, то же, самое оставляет за пределами информации.

Итак, ясности достичь не удастся. Причиной неудачи является некорректный подход, проявляющийся в том, что сначала знание замаскировали под информацию, а затем попытались их разграничить. Вывод из приведенных точек зрения можно сделать только один - социальная информация есть знание, точнее - псевдоним знания в рамках некорректного информационного подхода [7].

Констатируя данные точки зрения, А. В. Соколов не дает четкого ответа на вопрос о соотношении рассматриваемых понятий, поскольку он убежден, что информация - это просто искусственно созданный умственный конструкт, плод информационного подхода, причем информационный подход первичен, а информация вторична [7].

Сущность информационного подхода, с помощью которого А. В. Соколов объясняет наличие различных критериев разграничения социальной информации и знания, в том, что вводится категория информация как псевдоним знания и через призму данной категории рассматриваются объекты изучения.

Следует при всем этом отметить, что если учесть, как понимается А. В. Соколовым информация (фикция, псевдоним, знания), то оба подхода являются некорректными. И дело здесь, по существу, не в том, какой информационный подход используется - корректный или некорректный, а в том, что понимается под информацией и чем она отличается от знаний. Исходя из основных сущностных признаков, приходим к пониманию, что информация является идеальной реальностью, обладающей бытийным статусом. В соответствии с этим утверждением информация представляет собой сведения, снятые, считанные с отражения. Поскольку сведения - это определенные знания, то информация - это тоже знание, получаемое на основе оперирования чувственными и рассудочными формами отражения действительности. Многие авторы отождествляют, в этой связи, информацию и знание. При отождествлении информации и знания естественно возникает вопрос, зачем, собственно, вводить понятие информация, если уже давно используется привычное понятие знание. В этом нет необходимости. Кроме того, это дает основание к утверждению того, что информация просто выдумка, фикция, ее реально нет, но есть синоним понятия знание. Однако, как мы уже отмечали, информация является идеальной реальностью. Такой же реальностью является и знание.

Чтобы выяснить, в каком соотношении находятся понятия социальная информация и знания, необходимо выяснить, что между ними общего и в чем различие. Для этого необходимо вспомнить законы логики. В соответствии с логикой понятия могут различаться или совпадать по таким параметрам, как объем, содержание и уровень абстрагирования.

Что можно выделить общего? Знание, так же как и информация, возникает на основе чувственных и рассудочных форм отражения; как и информация, знание дает сведения. Оба понятия фиксируют результаты отражения. По объему фиксируемого фрагмента действительности понятия одинаковы. Следовательно, различия возможны по уровням абстрагирования. Как мы уже отмечали ранее, уровни абстрагирования образуются в зависимости от того, какие явления фиксируются при образовании понятий. Если понятия образуются путем абстрагирования от объективно существующих вещей, то возникает абстракция первого порядка. Если понятие образуется от абстрактных понятий первого порядка, то возникает абстракция второго порядка. Абстракция второго порядка может образовываться при абстрагировании одновременно и от понятий первого порядка, и от объективно существующих вещей, процессов. Абстракция третьего порядка возникает при образовании понятий от понятий уровня второго порядка и так далее.

В логической форме знание представляется как определенная совокупность взаимосвязанных суждений о чем-либо или о ком-либо. В общественной памяти различные знания кодируются в виде последовательно фиксируемых суждений. Система таких суждений передает смысловой образ, смысловое содержание рассматриваемых явлений и происходящих с ними изменений. Понятие знание соответствует высокому уровню абстрагирования от материальной и идеальной действительности, в нем фиксируется смысловое содержание без относительного отношения к нему человека. Понятие информация относится к более высокому уровню абстрагирования по сравнению с понятием знание. Информация предстает как результат абстрагирования от понятий знание, потребности, интересы человека. В понятии информация фиксируется смысловое содержание знания, с учетом отношения к ним человека. Понятие информация относится к системе ценностных понятий, в нем фиксируются суждения с точки зрения потребностей и интересов человека, его желаний. Поэтому информация обладает побудительной силой, побудительными мотивами.

Таким образом, отражая один и тот же фрагмент реальности, понятия информация и знание различаются по уровню абстрагирования. Исходя из этого, можно заключить, что

такое же различие содержится и в понятиях социальная информация и знания. Соотношение социальной информации и знаний приобретает определенность с учетом логических правил образования понятий. Эти понятия имеют нечто общее и в то же время различаются.

Общим является следующее. Знания, как и социальная информация, возникают на основе чувственных и рассудочных форм отражения действительности. Но различаются по уровням абстрагирования. Понятие социальная информация соответствует более высокому уровню абстрагирования. Понятие знания соответствует высокому уровню абстрагирования от материальной и идеальной действительности, в нем фиксируется смысловое содержание без относительного отношения к нему человека. Понятие социальная информация предстает как результат абстрагирования от понятий знание, потребность, интересы человека и общества. Понятие социальная информация относится к системе ценностных (аксиологических) понятий, в нем фиксируются суждения с точки зрения потребностей и интересов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. - С. 95-100.
2. Берковский В.А., Кулешин М.Г., Леонова Н.А. Профилактика правонарушений обучающихся: комплексный подход к исследованию проблемы // Kant. - 2018. - №3(28). - С. 18-23.
3. Камалова О. Н., Джигоева Д. А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. - 2011. - №1. - С. 37-40.
4. Колосова О. Ю. Философские и методологические аспекты экономики // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. - 2013. - №1(5). - С. 67-71.
5. Лобейко Ю., Зарубина Н. Интеграция образования, науки и производства // Высшее образование в России. - 2006. - №2. - С. 110-114.
6. Редько Л. Л., Леонова Н. А. Антропологическая парадигма профессиональной подготовки педагогов в системе вузовского образования: методологический аспект // Фундаментальные исследования. - 2015. - № 2-15. - С. 3391-3394.
7. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002. - 461 с.
8. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2003. - 576 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АРУТЮНЯН АННА АЛЕКСАНДРОВНА - кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

АРУТЮНЯН ВАДИМ ВЛАДИМИРОВИЧ - кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, Гуманитарный институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

АРЦИМОВИЧ ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА - кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

БАЗАЕВА ФАТИМА УМАРОВНА - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

Адрес: 364068, г.Грозный, пр. Х. Исаева, 62

ВАХРУШЕВ АРТЕМ ВЛАДИМИРОВИЧ - советник Губернатора Архангельской области, Администрация Губернатора Архангельской области и Правительства Архангельской области

Адрес: 163004, Архангельская область, г. Архангельск, проспект Троицкий, дом 49

ВЕРГУН ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА - кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и туризма, Автономная некоммерческая организация высшего образования «Северо-Кавказский социальный институт»,

Адрес: 355012, Ставропольский край, г. Ставрополь, ул. Голенева, 59 «А»

ГАДЗАОВА ЛЮДМИЛА ПЕТРОВНА – профессор кафедры иностранных языков для неязыковых специальностей, доктор педагогических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова»

Адрес: 362025, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.

ГОНЧАРОВ ВАДИМ НИКОЛАЕВИЧ – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ставропольский филиал Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации

Адрес: 355000, г. Ставрополь, проспект Кулакова, 43.

ДОХОЯН АННА МЕЛИКСОВНА – кандидат психологических наук, зав. кафедрой социальной, специальной педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352900 г. Армавир, ул. Роза Люксембург 159.

КИСИЕВА ЗАЛИНА АХСАРБЕКОВНА - кандидат медицинских наук, Северо-Осетинский государственный педагогический институт

Адрес: 362003, Республика Северная Осетия - Алания, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, д. 36

КОЛОСОВА ОЛЬГА ЮРЬЕВНА – доцент, доктор философских наук, профессор кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ставропольский филиал Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации

Адрес: 355000, г. Ставрополь, проспект Кулакова, 43.

ЛИТВИНОВА ЕКАТЕРИНА ЮРЬЕВНА – доцент кафедры социальных технологий, кандидат педагогических наук, Институт экономики и управления Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355017, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1.

ЛУКЪЯНОВ ГЕННАДИЙ ИВАНОВИЧ – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины», Волжский политехнический институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный технический университет»

Адрес: 404121, Волгоградская область, г. Волжский, ул. Энгельса, 42а.

ТРОНИНА ЛАРИСА АНАТОЛЬЕВНА – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и социально-политических дисциплин Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»

Адрес: 355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417^а.

ГАРАФУТДИНОВА НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры Таможенное дело и право, руководитель Центра реализации национальных и региональных проектов профессионального образования, занятости и трудоустройства, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет путей сообщения»

Адрес: 644046, Россия, г. Омск, пр. Маркса, 35

ЕГИЗАРЯНЦ МАРИНА НИКОЛАЕВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

ИСАЕВА ЭЛИНА ЛЕЧАЕВНА - Заведующий кафедрой, кандидат химических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Адрес: 364093, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Шерипова, 32

КАЛАНТАРЯН ЛЮБОВЬ АЛЕКСЕЕВНА - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры музыки и социально-художественного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

Адрес: 355029, Ставропольский край, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417 «А»

КАРГИЕВА ЗАМИРАТ КАНИКОВЕВНА - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Чеченского госуниверситета ЧГУ

Адрес: 364024, г. Грозный, ул. А. Шерипова, 32.

КАТИЛЕВСКАЯ ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

Адрес: 355029, Ставропольский край, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417 «А»

КОРЕШЕВА СВЕТЛАНА ГЕОРГИЕВНА – заместитель директора, ЧОУ ДПО «Северо-Западный учебный центр»

Адрес: 198207, г. Санкт-Петербург, пр. Стачек, д. 140

КОРОЛЬКОВА ВАЛЕНТИНА АЛЕКСАНДРОВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

КУЛЕШИН МАКСИМ ГЕОРГИЕВИЧ - кандидат исторических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой философии и социально-гуманитарных дисциплин, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»

Адрес: 355015, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417^а

ЛАХМОТКИНА ВАЛЕНТИНА ИВАНОВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

ЛЕБЕДЕНКО ИННА ЮРЬЕВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

ЛУКАШ АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры СОСТ, начальник учебного отдела УМУ, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет путей сообщения»

Адрес: 644046, Россия, г. Омск, пр. Маркса, 35

МАСЛОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА - старший преподаватель кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

ПОПОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСЕЕВНА - кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, Гуманитарный институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

РОГАЛЕВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедры технологий, предпринимательства и методик их преподавания, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт

Адрес: 664003 г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1

РОМАШИНА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

САГРАДЯН ГАЯНЭ ВАЛЕРЬЕВНА - кандидат фармацевтических наук, доцент кафедры фармацевтической технологии с курсом медицинской биотехнологии, ПМФИ - филиал ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет Минздрава России»

Адрес: 357500, г. Пятигорск, пр. Калинина, д.11

САЛОВА ТАМАРА ЛЬВОВНА – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий, Сочинский государственный университет

Адрес: 354000, г. Сочи, ул. Пластунская, 94

СЕЛЬМУРЗАЕВА МАРИЖА РАМЗАНОВНА – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

Адрес: 364068, г.Грозный, пр. Х. Исаева, 62

СКИБА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА - кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

СПИРИНА ВАЛЕНТИНА ИВАНОВНА - доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

СПИРИНА МАРИЯ ЛЕОНИДОВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

СПИРИДОНОВА АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»

Адрес: 432071, Ульяновская область, г. Ульяновск, Пл. Ленина, Д. 4/5

СУШКОВ АНДРЕЙ ВАЛЕНТИНОВИЧ - кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

ТРЕТЬЯКОВА ЛЮДМИЛА РОБЕРТОВНА - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры технологий, предпринимательства и методик их преподавания, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт

Адрес: 664003 г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1

УДАЛЬЦОВ ОЛЕГ ЮРЬЕВИЧ - ассистент кафедры поликлинической хирургии с курсом урологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный медицинский университет»

Адрес: 355017, Российская Федерация, Ставропольский край, г. Ставрополь, ул. Мира, 310

ХУСАИНОВА НУРГУЛЬ БАЙРАМАЛИЕВНА - старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

Адрес: 355029, Ставропольский край, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417 «А»

ЧИЖ РОМАН НИКОЛАЕВИЧ - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой языковой подготовки, ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (академия)»

Адрес: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. канала Грибоедова, дом 2, лит. А

ЮРИНОК ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА - старший преподаватель кафедры государственного и муниципального управления и экономики труда, Институт экономики и управления Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

ЯСТРЕБОВА ЛАРИСА АЛЕКСАНДРОВНА - Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКУЕМЫМ МАТЕРИАЛАМ

I. Правила публикации статей в журнале

1.1. Материал, предлагаемый для публикации, должен являться оригинальным, неопубликованным ранее в других печатных изданиях. Все статьи проходят проверку на плагиат. Статьи и иные материалы представляются в редакцию по электронной почте redsov@mail.ru.

1.2. Статья рецензируется в порядке, определённом в Положении о рецензировании (см. сайт www.cegr.ru).

II. Комплектность и форма представления авторских материалов

2.1. Обязательными элементами публикации являются следующие: индекс УДК – должен достаточно подробно отражать тематику статьи (правила индексирования см.: www.teacode.com, название статьи (на русском и английском языках); фамилия и инициалы автора (соавторов); аннотация (на русском и английском языках); ключевые слова (на русском и английском языках); текст статьи; примечания и библиографические ссылки (литература);

2.2. Правила оформления текста следующие: авторские материалы должны быть подготовлены с установками размера бумаги А4 (210x297мм), с полуторным междустрочным интервалом; цвет шрифта – чёрный, размер шрифта – 14 кегль, TimesRoman. Размеры полей: правое – 25 мм, левое – 25 мм, верхнее – 25 мм, нижнее – 25 мм. Подчёркивание в тексте нежелательно. Все текстовые авторские материалы принимаются в форматах doc. и rtf. Исправления и дополнения, внесённые без ведома редакции, учитываться не будут. Страницы публикации не нумеруются, колонтитулы не создаются.

2.3. Рисунки. Чертежи. Графики. Иллюстрации должны иметь наименования; на них должны быть даны ссылки в тексте статьи. Слово «Рисунок», его порядковый номер, наименование и пояснительные данные располагают непосредственно под рисунком, их следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией. Если рисунок один, он не нумеруется. Текстовое оформление иллюстраций в электронных документах: шрифт TimesNewRoman, 9 кегль, прямое начертание. Чертежи, графики, диаграммы, схемы, иллюстрации, помещаемые в публикации, должны соответствовать требованиям государственных стандартов Единой системы конструкторской документации (ЕСКД). Все иллюстрации должны быть представлены отдельными файлами электронных документов. Все объекты, включая формулы, должны быть созданы помощью соответствующих интегрированных редакторов MS OFFICE и сгруппированы.

2.4. Таблицы. Таблицы должны иметь наименование и ссылки в тексте. Наименование должно отражать их содержание, быть кратким, размещённым над таблицей. Текстовое оформление таблиц в электронных документах: шрифт TimesNewRoman, 9 кегль, начертание прямое. Таблицы не требуется представлять в отдельных документах.

2.5. Примечания, ссылки и библиографическое описание источников (список использованной литературы). Совокупность затекстовых библиографических ссылок (список использованной литературы) оформляется как перечень библиографических записей, помещённый после текста документа. Нумерация сквозная по всему тексту. Для связи с текстом документа порядковый номер библиографической записи в затекстовой ссылке набирают в квадратных скобках в строку с текстом документа, например, [7]. Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указывают порядковый номер и страницы, на которых помещён объект ссылки, например, [7, С.15]. Библиографических ссылки (ЛИТЕРАТУРА) оформляются согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008.

2.6. Текст статьи предоставляется в электронном виде в отдельном файле в формате doc. или rtf. Название файла – фамилия первого автора + «статья». Например: «Петров, статья. rtf». Файлы иллюстраций и диаграмм предоставляются в электронном виде: в одном файле – одна иллюстрация или диаграмма в формате jpg., tif. (для полутоновых изображений) или ai, cdr, eps (для векторных изображений). Название файла – фамилия первого автора + «рис N», строго в порядке следования в статье. Например: «Петров, рис. 1.jpg», «Петров, рис. 2.eps».

Рецензию или отзыв научного руководителя (консультанта), заверенные печатью факультета, администрации вуза или отдела кадров вуза, следует отсканировать с разрешением 100 dpi (полноцветное изображение), сохранить в отдельный файл в формате jpg. или pdf. Название файла – фамилия первого автора + «рец». Например: «Петров, рец.jpg».

КОНТАКТЫ С РЕДАКЦИЕЙ

На всех стадиях работы с рукописями и для общения с авторами, редакцией и рецензентами используется электронная почта, поэтому авторы должны быть внимательны при указании своего электронного адреса. Электронный адрес: **redsov@mail.ru**

Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов» № 2 2022 г.

Свидетельство о регистрации СМИ: ПИ № ФС 77-39740 от 06.05.2010. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Учредитель: ООО «Научно-исследовательский центр социально-гуманитарных проблем Кавказского региона». Адрес учредителя: 357500, Ставропольский край, г. Пятигорск, ул. Ленина, д.116, корп. А. Подписано в печать 30.03.2022 г. Дата выхода в свет 09.04.2022. Формат 340x245. Бумага офсетная. Тираж 500 экз. Отпечатано с готового оригинал-макета, представленного авторами, в типографии ООО "Фонд науки и образования". Адрес типографии: 344006, Ростовская область, г. Ростов-на-Дону, Пушкинская ул., д.140. Цена: свободная.

Мнение авторов может не совпадать с мнением редакционной коллегии.