



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых
коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации
сериальных изданий (International Standard Serial Numbering – ISSN)
с присвоением международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов
Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе

Российского индекса научного цитирования

(РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки,
id=30801

Журнал включен в базу данных European Reference Index for the Humanities
(ERIH PLUS), id 486677.

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».

Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов
и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты дис-
сертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением
Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и
науки РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор
А. П. УСОЛЬЦЕВ
главный редактор

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ
заместители главного редактора

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА
заведующий отделом перевода

кандидат педагогических наук, доцент, Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат филологических наук, доцент	М. Б. ВОРОШИЛОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук, профессор	А. В. ГРИШИН	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	И. Г. ЛИПАТНИКОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. Е. СТАРИЧЕНКО	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук	Л. ЦВЕТАНОВА- ЧУРУКОВА	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

2017. № 10

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
A. P. USOLTSEV
Editor-in-Chief

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV
Deputy Editors

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA
Head of Translation Department

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Philology, Associate Professor	M. B. VOROSHILOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy, Professor	A. V. CRISHIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. M. IGOSHEV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	I. G. LIPATNIKOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Pedagogy, Profesor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Profesor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Profesor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Profesor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Profesor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Буслаева Е. Н.**
Влияние образовательной политики на развитие инклюзивного образования в РФ ... 5

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Трубина Г. Ф.**
Социализация личности школьника: компетентностный подход 11

УПРАВЛЕНИЕ И ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ

- Воробьев А. Е., Мурзаева А. К.**
Роль кафедр в управлении инновациями в образовательном процессе 17
- Зырянова Н. И., Федоров В. А.**
Развитие кадрового потенциала профессиональных образовательных организаций: применение профессионального стандарта педагога профессионального обучения 23
- Макеева С. О.**
Академический рекламный дискурс – обзор публикаций и социальная грань (реклама вузов, лишенных аккредитаций) 31

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

- Виндекер О. С., Голендухина Е. А., Клименских М. В., Корепина Н. А., Шека А. С.**
К вопросу об эффективности дистанционного обучения: исследование представлений 41
- Зверева Т. В., Никулина Т. В., Новоселов С. А.**
Мониторинг активизации проектно-исследовательской деятельности студентов на занятиях декоративно-прикладным искусством 48

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Попп И. А., Попп И. С., Шахнович И. С.**
Молодежные патриотические общественные организации как альтернатива криминальным субкультурам 56

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Кожухова Е. Д.**
Актуализация мотивов будущих преподавателей по направлению подготовки «Туризм» 62
- Конюхова Е. Ю.**
Подготовка бакалавров социальной работы к социально-правовому просвещению родителей-инвалидов, воспитывающих несовершеннолетних детей 67

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Афанасенкова Е. Л.**
Различия в учебной мотивации студентов I и IV курсов гуманитарных направлений подготовки 72
- Маняйкина Н. В., Надточева Е. С.**
Цифровое повествование как средство развития медиакомпетенции будущих учителей английского языка 81

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Астахова Л. Г., Иванова И. В.**
Сопровождение саморазвития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в дополнительном образовании 88
- Иванова И. В., Макарова В. А.**
Технология мониторинга саморазвития ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в дополнительном образовании 94
- Информация для авторов** 100

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.1
ББК 4404.46

ГРНТИ 14.35.07, 14.29.33

Код ВАК 13.00.03

Буслаева Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского; 248023, г. Калуга., ул. Степана Разина, 26; e-mail: marymalceva@mail.ru.

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ НА РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РФ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзии; инклюзивное образование; образовательная политика; доступная образовательная среда; переподготовка педагогов.

АННОТАЦИЯ. Инклюзивное образование в настоящий момент является инновационным процессом, позволяющим осуществить обучение, воспитание и развитие всех без исключения детей независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, психических и физических возможностей. Внедрение инклюзии обеспечивает дальнейшую гуманизацию образования, признание прав лиц с ограниченными возможностями на доступное и качественное образование, формирование профессионального педагогического сообщества нового типа. Построение эффективной модели обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ, трудностями в обучении и социальной адаптации позволит решать проблемы внутри образовательной среды организации, избежать необоснованной переадресации проблем ребенка внешним службам, сократить число детей, направляемых в специальные образовательные организации.

Первая попытка бесконфликтного вхождения ребенка с ОВЗ в общественную образовательную систему начинается на этапе дошкольного детства, в процессе осуществления дошкольного воспитания и обучения. Именно от того, как сложится первый этап вхождения в жизнь, насколько комфортен он будет для ребенка, зависит формирование его самосознания, самооценки, путь дальнейшего развития.

Реализация прав детей дошкольного возраста с ОВЗ на образование рассматривается автором как одна из важнейших задач государственной политики. Получение такими детьми качественного не только дошкольного, общего, но и профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Для их успешного осуществления необходимо получение педагогами, осуществляющими инклюзивную практику, специального образования, прохождения переподготовки или повышения квалификации. В процессе подготовки бакалавров и магистров к работе с детьми с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве особый акцент делается как на чтении специальных дисциплин, так и на подборе баз практик, в которых осуществляется обучение и воспитание детей с ОВЗ.

Buslaeva Elena Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Social Adaptation and Organization of Work with Young People, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia.

THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL POLICY ON THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

KEYWORDS: children with disabilities; inclusion; inclusive education; educational policy; accessible learning environment; retraining of teachers.

ABSTRACT. Inclusive education now is an innovative process that allows for the education, upbringing and development of all children, regardless of their individual characteristics, educational achievements, native language, culture, mental and physical abilities. Implementation of inclusion provides further humanization of education, the recognition of the rights of persons with disabilities to accessible and quality education, and formation of a new type of professional pedagogical community. An effective model of education, upbringing and development of children with disabilities, difficulties in learning and social adaptation will solve problems within the educational environment of the organization, avoid unreasonable redirection of the child's problems to external services, and reduce the number of children sent to special educational organizations.

The first attempt of conflict-free entry of a child with disabilities into the public educational system begins at pre-school stage in the process of preschool education and training. It is the first stage of education that influences formation of the child's self-consciousness, self-esteem and the way of further development.

Exercising the rights of pre-school age children with disabilities for education is considered by the author as one of the most important tasks of the state policy. Providing these children with high-quality pre-school and later vocational education is a fundamental and indispensable condition for their successful socialization, to ensure full participation in society, effective self-realization in various kinds of professional and social activities. For successful implementation of this model of education, teachers should get special education, retraining or advanced training. When teaching Bachelors and Masters Degree students to work with children with disabilities in an inclusive educational space, special emphasis is to be placed on both reading special disciplines and selecting the bases of practices in which the education and upbringing of children with disabilities is provided.

В России на сегодняшний день проживает более 2 миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья, что составляет 8% всей детской популяции, из них около 700 тысяч – это дети с инвалидностью; ежегодно численность данной категории детей увеличивается [12].

Растет также число новорожденных с весом менее 2,5 кг, в патологии новорожденных лидирует физиологическая незрелость (74%) и неврологическая симптоматика (до 86%), абсолютно здоровыми можно считать не более 10% детей дошкольного и 4% детей подросткового возраста [8].

Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 была утверждена Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. (ФЦПРО), предусматривающая распространение на всей территории Российской Федерации современных моделей успешной социализации детей с ОВЗ и детей-инвалидов [14].

В рамках ФЦПРО во всех субъектах Российской Федерации был начат процесс распространения современных образовательных и организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

Это дети с нарушениями слуха (неслышащие и слабослышащие); зрения (незрячие, слабовидящие); с тяжелыми нарушениями речи; опорно-двигательного аппарата; задержкой психического развития; с нарушениями интеллектуального развития; нарушениями развития аутистического спектра, представляющие собой полиморфную группу, характеризующуюся различными клиническими симптомами и психолого-педагогическими особенностями; дети с комплексными (сложными) нарушениями развития, у которых сочетаются два и более первичных (сенсорное, двигательное, речевое, интеллектуальное) нарушений, например, слабослышащие с детским церебральным параличом, слабовидящие с задержкой психического развития и др. [1, с. 5–6].

До недавнего времени отечественная система дошкольного образования принимала только тех, кто отвечал ее требованиям – детей, которые способны обучаться по общеобразовательной программе и могли показывать требуемые результаты. В итоге часто получалось, что дети-инвалиды были изолированы от здоровых сверстников и выпадали из образовательного процесса [4, с. 196].

В сентябре 2016 г. в РФ вступил в действие новый Федеральный государственный

образовательный стандарт для детей с особыми возможностями здоровья (далее – ОВЗ), регулирующий вопросы инклюзивного образования таких детей и являющийся основным нормативным документом, устанавливающим единые государственные требования к образованию обучающихся с ОВЗ в условиях общеобразовательных учебных организаций [10].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования призван нормативно обеспечить государственные гарантии равенства возможностей «для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)» [13].

Эти гарантии закреплены в законодательных актах России: Конституции РФ, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Законе РФ «О социальной защите инвалидов» и др.

Во многих субъектах Российской Федерации также разрабатываются документы, региональные целевые программы, посвященные вопросам поиска новых, эффективных форм оказания коррекционной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ и инвалидам в условиях перехода к инклюзивному образованию [6, с. 38].

В Калужской области, по данным регионального Министерства труда и социальной защиты, в настоящее время проживают 86,5 тысяч инвалидов или 8,6% от общей численности жителей области, из них более 3 тысяч – дети: в 2012 г. их было 2793 человека, на начало 2017 г. – 3074.

По инициативе губернатора Анатолия Артамонова в Калужской области была сформирована необходимая законодательная база, позволяющая в полной мере осуществлять полномочия по реализации прав инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья. Анатолий Дмитриевич постоянно обращает внимание специалистов образования и социального комплекса на необходимость более тесного взаимодействия органов государственной власти и правозащитников в создании доступной среды для инвалидов и лиц с ОВЗ в сфере образования и широкого вовлечения их в жизнь общества [2, с. 174].

Образование в Калужской области является приоритетным направлением социально-экономического развития региона. Именно это оказывает влияние на страте-

гическое планирование развития системы дошкольного образования. Дошкольное образование является одним из главных образовательных ресурсов, по своему потенциалу не уступающих ни одной из последующих ступеней образования [4, с. 197].

Период детства обладает самоценностью и собственной логикой развития. Особенности развития ребенка дошкольного возраста являются интенсивное созревание организма и формирование психики; сензитивность для становления всех базовых компонентов культуры, которые обуславливают дальнейшее личностное развитие и готовность к обучению [9, с. 1].

Институциональные преобразования системы дошкольного образования Калужской области, направленные на обеспечение доступности дошкольного образования для детей с ОВЗ, предусматривают типовое и видовое многообразие учреждений различных форм собственности (государственных, муниципальных, негосударственных), ведомственной и социальной принадлежности (образования, здравоохранения и социального развития, культуры, добровольных родительских сообществ и др.), в том числе с использованием новых организационно-правовых форм функционирования (автономная некоммерческая организация, автономное учреждение на основе нормативно-подушевого финансирования) [там же, с. 6].

В 2016–2017 уч. г. стратегическими целями развития региональной системы дошкольного образования являлись удовлетворение запроса населения на услуги дошкольного образования, ликвидация очередности по устройству детей в дошкольные образовательные организации и повышение качества дошкольного образования [7, с. 98].

Основная задача дошкольных образовательных организаций, согласно Концепции развития дошкольного образования в Калужской области до 2020 г., – это поиск современных моделей воспитания и образования, которые направлены на повышение качества образования обучающихся с ОВЗ, создание необходимых условий для реализации индивидуальных образовательных потребностей и реабилитационного потенциала каждого ребенка с ОВЗ и оказание психолого-педагогической поддержки для формирования жизненных компетенций и успешной социализации [9, с. 6].

Большую помощь в этом им оказывает КГУ им. К. Э. Циолковского, осуществляющий научно-методическое сопровождение процесса реализации инклюзивного образования и координацию работы в этом направлении в Калужской области.

В 2013 г. в университете был создан Научно-исследовательский-коррекционно-

реабилитационный Центр комплексной социально-педагогической помощи (НИКРЦ) – научно-методическое подразделение ИСО КГУ им. К. Э. Циолковского, кафедры Социальной адаптации и организации работы с молодежью; в настоящее время НИКРЦ выполняет функции Ресурсного центра инклюзивного образования.

На его базе в рамках четырехстороннего договора между КГУ им. К. Э. Циолковского, Управлением образования г. Калуги и десяти МДОУ г. Калуги о сотрудничестве и обеспечении научно-методической поддержки и сопровождения процесса инклюзивного образования в детских дошкольных учреждениях была организована работа постоянно действующего обучающего научно-практического семинара для логопедов, дефектологов, педагогов-психологов, методистов и воспитателей г. Калуги, осуществляющих воспитание и обучение детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве; реализуется сетевое взаимодействие по сопровождению детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Калужской области и определению оптимальных психолого-педагогических условий в дошкольных образовательных организациях для взаимодействия всех специалистов ДОУ при комплексном сопровождении детей с ОВЗ; совершенствуются формы, методы и технологии сопровождения детей с ОВЗ.

С 2016 г. НИКРЦ КГУ им. К. Э. Циолковского в рамках заключенного четырехстороннего договора о научно-исследовательском и методическом сотрудничестве с КРОО «ГОРОД НАДЕЖДЫ», Муниципальным бюджетным учреждением «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи “Стратегия”» г. Калуги и ЦРТДиЮ «Созвездие» г. Калуги осуществляет проведение совместных научно-методических педагогических советов, мастер-классов, круглых столов, кейс-стади.

В условиях осуществления инклюзивного образования педагоги должны проходить специальную подготовку, переподготовку или повышать квалификацию, чтобы изучить существующий опыт, теоретические и практические вопросы обучения детей с ОВЗ, разработать собственные подходы к решению образовательных задач и реализации адаптированных основных общеобразовательных программ [14].

Особое внимание в КГУ им. К. Э. Циолковского уделяется переподготовке педагогических работников, осуществляющих работу с детьми с ОВЗ поскольку внедрение профессионального стандарта «Педагог» предъявляет определенные требования к профессиональной деятельности педагога, а именно, умение включать в образователь-

ный процесс детей с ОВЗ и детей-инвалидов в условиях обучения и воспитания в системе дошкольного и общего образования (Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта [11]).

Это же подтверждается квалификационными требованиями, согласно которым каждому педагогу, работающему с детьми с особыми образовательными потребностями или ограниченными возможностями здоровья, помимо основного профильного образования (среднего профессионального или высшего) необходим документ установленного образца о повышении квалификации или переподготовке в области инклюзивного образования.

Тем более, что с 2016 г. согласно ФЦПРО во всех федеральных округах предусматривается создание площадок для обучения и повышения квалификации управленческих кадров и специалистов, обеспечивающих распространение моделей успешной социализации детей, а также для подготовки и повышения квалификации педагогических, медицинских работников и вспомогательного персонала для сопровождения обучения детей-инвалидов и детей с ОВЗ [14].

В институте дополнительного профессионального образования КГУ им. К. Э. Циолковского для педагогов Калужской области в 2016–2017 уч. г. были разработаны программы профессиональной переподготовки по направлению и проведены курсы по следующим направлениям: «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Организация и содержание работы дефектолога»; «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Организация и содержание логопедической работы»; «Технологии работы с приемными семьями с детьми с ограниченными возможностями здоровья» для специалистов и руководителей, работающих или планирующих работать с приемными семьями; «Обеспечение доступности предоставляемых услуг в сфере высшего образования инвалидам и лицам с ОВЗ» для ППС образовательных организаций высшего образования.

Целью первых двух программ является повышение уровня подготовки педагогов, педагогов-психологов, социальных педагогов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов и воспитателей в области сопровождения и обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов в системе общего образования. В программе использован практический опыт сопровождения данных категорий обучающихся на примере опыта педагогов и специалистов из различных регионов России.

Категория слушателей – педагоги до-

школьного, начального и среднего образования, воспитатели, учителя начальных классов, заместители директора и руководители структурных подразделений, занимающиеся вопросами инклюзивного образования в образовательной организации, педагоги-психологи, социальные педагоги, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, заведующие дошкольными образовательными организациями.

Приобретаемые в процессе обучения компетенции необходимы им для создания эффективной системы включения детей с физическими и/или умственными недостатками в образовательный процесс, обеспечением успешной психологической адаптации и социализации.

Кроме того, было решено включить в профессиональную подготовку студентов бакалавриата психолого-педагогического направления (очной и заочной форм обучения) КГУ им. К. Э. Циолковского разделов дисциплин, тем (дисциплины: «Основы инклюзивного образования», «Дефектология», «Организация социально-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья», «Социально-педагогическая работа с детьми и подростками группы риска»), формирующих компетенции в области сопровождения процесса обучения, воспитания и социализации детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве; проведение практик осуществлять в учреждениях и организациях, реализующих специальную (коррекционную) и инклюзивную образовательную и воспитательную деятельность: ГКС(К)ОУ КО для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Обнинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат «Надежда»; ГКС(К)ОУ Калужской области для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Мещовская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат»; ГКС(К)ОУ КО «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 5 для слабослышащих и позднооглохших детей им. Ф. А. Рау г. Калуги»; МБДОУ № 36 «Аленький цветочек» г. Калуги и др. [3, с. 311–312].

Работая в условиях инклюзивного образовательного пространства, студент-бакалавр во время прохождения практики осуществляет контакт с дефектологом, педагогом-психологом, логопедом, социальным педагогом для обсуждения возможных проблем при взаимодействии с детьми с ограниченными возможностями здоровья, формируя компетенции в области сопровождения процесса обучения, воспитания и

социализации обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве, что делает выпускников конкурентоспособными на рынке труда, а региону помогает решить проблему с кадрами, осуществляющими сопровождение инклюзивного образовательного процесса [5; 15].

Повышение уровня психолого-педагогической подготовки бакалавров других направлений подготовки, но работающих или собирающихся работать с детьми с ОВЗ, в Калужской области возможно как через двухуровневое обучение в рамках психолого-педагогического направления (бакалавр – магистр), так и через обучение бакалавров или специалистов в магистратуре по направлению «Психолого-педагогическое образование» по программе «Педагогика и психология инклюзивного образования» или «Специальное (дефектологическое) образование», профиль подготовки «Дефектология в психолого-педагогическом сопровождении детей с разными типами нарушенного развития».

В дальнейшем, в результате самостоятельной работы при наличии установки на самореализацию, через профессиональную деятельность компетентность будет транс-

формирована в профессионализм, который является высоким мастерством, характеризуется глубоким овладением специальностью, выражается в умении творчески пользоваться усвоенной в процессе обучения информацией [3, с. 314].

Только самообразование, саморазвитие, самодвижение личности может обеспечить этот переход. Учебное заведение может и должно заложить базовые знания и умения, сформировать и развить навыки самостоятельной работы, которые станут фундаментом для дальнейшего углубления в теорию и практику реализации инклюзивного обучения детей, имеющих ОВЗ [3, с. 314].

Следовательно, судьба инклюзивного образования в России во многом зависит от позиции высших учебных заведений, от единой политики в подготовке кадров, работающих с детьми с ОВЗ, от понимания необходимости интеграции научных и методических усилий специалистов общего и специального (коррекционного) образования, от создания в регионах и на федеральном уровне законодательной базы, позволяющей достойно осуществлять обучение, воспитание и социализацию детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – М. : АСТ, Астрель, 2007. – 224 с.
2. Бушлаева Е. Н. Калужская область – доступная образовательная среда для детей-инвалидов // *European Social Science Journal* (Европейский журнал социальных наук). – 2015. – № 12. – С. 168–175.
3. Бушлаева Е. Н. Подготовка студентов бакалавриата психолого-педагогического направления к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // *Вопросы социально-психолого-педагогического сопровождения детей в современном мире : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф.* – Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2015. – С. 306–317.
4. Бушлаева Е. Н. Создание условий для реализации инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ОВЗ в образовательном пространстве Калужской области // *Научные труды КГУ им. К. Э. Циолковского. Серия : Психолого-педагогические науки.* – Калуга : Изд-во КГУ им. К. Э. Циолковского, 2017. – С. 196–202.
5. Бушлаева М. Е. Роль педагогической практики в подготовке студентов-бакалавров к педагогической деятельности // *Вопросы социально-психолого-педагогического сопровождения детей в современном мире : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., 1–3 декабря 2015 г.* – Калуга : Изд-во КГУ им. К. Э. Циолковского, 2015. – С. 403–411.
6. Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 349 с.
7. Система образования Калужской области в 2016/17 учебном году: публичный доклад министерства образования и науки Калужской области / под ред. А. С. Аникеева. – Калуга : Калужский государственный институт развития образования, 2017. – 242 с.
8. Демьянова А. В. Социальная политика в сфере защиты прав инвалидов в России [Электронный ресурс]: препринт WP3/2015/09 / А. В. Демьянова ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Электрон. текст. дан. (2 Мб). – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – (Серия WP3 «Проблемы рынка труда»). – 50 с.
9. Концепция развития дошкольного образования в Калужской области до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://admoblkaluga.ru/sub/education/normtvr/oblastnoe/> (дата обращения: 14.09.2017).
10. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/5132>.
11. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/.

12. Сайт Федеральной службы государственной статистики. – Режим доступа: http://www.perepis2006.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/.

13. ФГОС ДО 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.firo.ru> (дата обращения: 14.09.2017).

14. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/5930>.

15. Формирование профессиональных компетенций при подготовке бакалавров педагогического образования: мат-лы производственной практики (из опыта работы) : учеб. пособие / под общ. ред. Т. А. Бахор, О. Б. Лобановой. – Красноярск : Сибирский федеральный ун-т, 2014. – 228 с.

REFERENCES

1. Boryakova N. Yu. Pedagogicheskie sistemy obucheniya i vospitaniya detey s otkloneniyami v razvitii. – М. : AST, Astrel', 2007. – 224 s.

2. Buslaeva E. N. Kaluzhskaya oblast' – dostupnaya obrazovatel'naya sreda dlya detey-invalidov // European Social Science Journal (Evropeyskiy zhurnal sotsial'nykh nauk). – 2015. – № 12. – S. 168–175.

3. Buslaeva E. N. Podgotovka studentov bakalavriata psikhologo-pedagogicheskogo napravleniya k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Voprosy sotsial'no-psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detey v sovremennom mire : mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Kaluga : KGU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2015. – S. 306–317.

4. Buslaeva E. N. Sozdanie usloviy dlya realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya detey doshkol'nogo vozrasta s OVZ v obrazovatel'nom prostranstve Kaluzhskoy oblasti // Nauchnye trudy KGU im. K. E. Tsiolkovskogo. Seriya : Psikhologo-pedagogicheskie nauki. – Kaluga : Izd-vo KGU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2017. – S. 196–202.

5. Buslaeva M. E. Rol' pedagogicheskoy praktiki v podgotovke studentov-bakalavrov k pedagogicheskoy deyatel'nosti // Voprosy sotsial'no-psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detey v sovremennom mire : mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 1–3 dekabrya 2015 g. – Kaluga : Izd-vo KGU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2015. – С. 403–411.

6. Inklyuzivnoe obrazovanie. Individualizatsiya soprovozhdeniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : mat-ly Vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Chelyabinsk, 9 fevralya 2016 g.) / otv. za vypusk: L. B. Osipova, E. V. Plotnikova. – Chelyabinsk : Izd-vo Chelyab. gos. ped. un-ta, 2016. – 349 s.

7. Sistema obrazovaniya Kaluzhskoy oblasti v 2016/17 uchebnom godu: publichnyy doklad ministerstva obrazovaniya i nauki Kaluzhskoy oblasti / pod red. A. S. Anikeeva. – Kaluga : Kaluzhskiy gosudarstvennyy institut razvitiya obrazovaniya, 2017. – 242 s.

8. Dem'yanova A. V. Sotsial'naya politika v sfere zashchity prav invalidov v Rossii [Elektronnyy resurs]: preprint WP3/2015/09 / A. V. Dem'yanova ; Nats. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». – Elektron. tekst. dan. (2 Mb). – М. : Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki, 2015. – (Seriya WP3 «Problemy rynka truda»). – 50 s.

9. Kontseptsiya razvitiya doshkol'nogo obrazovaniya v Kaluzhskoy oblasti do 2020 goda [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://admoblkaluga.ru/sub/education/normtvr/oblastnoe/> (data obrashcheniya: 14.09.2017).

10. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 19 dekabrya 2014 g. № 1598 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/5132>.

11. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n (red. ot 05.08.2016) Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/.

12. Sayt Federal'noy sluzhby gosudarstvennoy statistiki. – Rezhim dostupa: http://www.perepis2006.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/.

13. FGOS DO 2013 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.firo.ru> (data obrashcheniya: 14.09.2017).

14. Federal'naya tselevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody Postanovleniem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 23 maya 2015 g. № 497 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/5930>.

15. Formirovanie professional'nykh kompetentsiy pri podgotovke bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya : mat-ly proizvodstvennoy praktiki (iz opyta raboty) : ucheb. posobie / pod obshch. red. T. A. Bakhor, O. B. Lobanovoy. – Krasnoyarsk : Sibirskiy federal'nyy un-t, 2014. – 228 s.

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.42
ББК 446.01

ГРНТИ 15.41.25

Код ВАК 13.00.01

Трубина Галина Филипповна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8-е Марта/Народной воли, 62/45; e-mail: gft@e-tagil.ru.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социализация личности; ключевые компетенции; социальные компетенции; школьники; компетентностный подход; социальное взаимодействие; социальный опыт; структура социальных компетенций; критерии социализации личности.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме социализации личности школьника. В качестве критериев социализации рассмотрены социальные компетенции, так как совершенствование педагогической системы в рамках компетентностного подхода делает актуальной задачу овладения учащимися методами самостоятельного получения знаний, ключевых, социальных, предпринимательских и других навыков для решения возникающих жизненных проблем. От того, как решается эта задача в образовательном процессе школы, зависит конкретный результат социализации. Рассмотрено содержательное пространство понятия «социализация» в рамках компетентностного подхода, который в отечественной педагогике начал доминировать с конца восьмидесятых годов XX века. Учеными дан анализ исследований группы социальных компетенций по отношению к различным областям знаний. В качестве базового определено такое понятие, как «социальная компетенция» и представлена точка зрения по данному аспекту таких ученых, как И. А. Зимняя, В. Н. Куницына, А. И. Субетто, А. В. Баранников, А. В. Хуторской. Автором дана собственная классификация социальных компетенций, которые выступают отдельной группой, направленной на формирование необходимого социального опыта, а не только общения. Обозначена структура социальных компетенций: их название, определение и поведенческие индикаторы. В качестве компетенций предпрофессиональной социализации личности названы: общекультурные, ценностно-мировоззренческие, творческо-познавательные, предпрофессиональные и информационно-коммуникативные. Сформированность этих компетенций выступает в качестве основных критериев социализации личности школьника наряду с такими показателями личности, как социальный опыт, уровень ее самосознания, удовлетворенность. Все предлагаемые группы компетенций содержат в себе социально ориентированный аспект и могут быть интерпретированы через региональные потребности: без какой-либо одной из них становление полноценной, социализированной личности, способной приносить пользу обществу, практически невозможно.

Trubina Galina Filippovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia.

SOCIAL COMPETENCIES AS THE CRITERION OF SOCIALIZATION OF THE PUPIL SCHOOL PERSON

KEYWORDS: socialization of a person; key competences; social competences; students; competence-based approach; social cooperation; social experience; structure of social competences; criteria of person's socialization.

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of student's personality socialization. Social competencies are treated as socialization criteria, since the improvement of the pedagogical system within the competence approach emphasizes the task of self-learning of students to acquire the key social and business skills necessary to solve life problems. The result of socialization depends on the way this problem is solved in the educational process of school. The content of the concept of "socialization" is considered within the framework of the competence approach, which, in domestic pedagogy, began to dominate at the end of the 80-s. An analysis of the research of the group of social competencies by scientists in relation to various fields of knowledge is given. The basic definitions of the concept "social competence" are given by several Russian scholars: I.A. Zimnyaya, V.N. Kunitsyna, A.I. Subetto, A.V. Barannikov and A.V. Khutorskaya. The paper gives its own classification of social competences, which act as a separate group aimed at formation of the necessary social experience, and not just communication skills. The structure of social competencies is defined: the name of the competence, its definition and behavioral indicators. All the proposed groups of competences contain a socially-oriented aspect and can be interpreted through regional needs: without any one of them development of a qualified, socialized person capable of benefiting the society is almost impossible.

В условиях образовательного процесса в качестве критериев социализации можно рассматривать социальные компетенции, так как совершенствование педагогической системы в рамках компетентного подхода делает актуальной задачу овладения учащимися методами самостоятельного получения знаний, ключевых, социальных, предпринимательских и других навыков для решения возникающих жизненных проблем. От того, как решается эта задача в образовательном процессе школы, зависит конкретный результат социализации. В соответствии с этим рассмотрим содержательное пространство понятия «социализация» в рамках компетентного подхода, который, несмотря на широкое распространение на западе, в отечественной педагогике начал доминировать сравнительно недавно (конец 1980-х годов XX века).

Чаще всего компетентным подходом оперировали в рамках профессионального образования (Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.), однако в последнее время область его применения значительно расширилась, и сейчас он используется и в русле общеобразовательной школы, что связано в первую очередь с внедрением новых образовательных стандартов третьего поколения, а также «Стратегией модернизации содержания общего образования», о чем говорит в своих работах апологет компетентного подхода А. И. Зимняя [5].

По оценкам исследователей, компетентность в определенной области представляет собой «обладание соответствующими знаниями и способностями, позволяющими обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней» [6].

Компетентность, как отмечают педагоги, подчеркивает деятельностный характер полученного личностью образования [7], в нем отражен «такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций» [2].

Подобный подход позволяет превратить учебную деятельность в предмет усвоения [3]. Как видно из приведенного краткого анализа, понятия «компетентность», «компетентностный подход» тесно связаны с понятием «лично ориентированный подход» через практическую составляющую последнего.

Наибольшую методологическую путаницу в свое время представляла собой проблема разграничения понятий «компетенция» и «компетентность» (о чем пишет,

например, А. В. Хуторской) [17], лишь в последние годы появилась относительная определенность в данном вопросе. Сегодня вполне определено, что компетентность понимается как «основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека» [5]. Таким образом, мы можем зафиксировать, что подчеркивается практико-ориентированная социально-профессиональная составляющая понятия, а само понятие характеризует профессиональную направленность полученного образования. Исходя из трактовки компетентности, приведенной А. И. Тимошенко («качество личности, определяющее успешность выполнения того или иного вида деятельности» [15]), можно говорить о некоторой распространенности так называемого «рыночного» подхода к интерпретации понятия, измеряемого, как это часто осуществляется в современной отечественной практике, через критерий «успешности». Расширение содержания понятия «компетентность» происходит за счет активизации таких компонентов образовательного результата, общей образованности личности, как мотивационная, этическая, социальная и поведенческая. В соответствии с принятой «Стратегией модернизации содержания общего образования» понятие «компетентность» включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т. д.» [12]. Кроме того, расширение понятия происходит также за счет включения в его структуру не только относительно узкого социально-профессионального компонента, но и компонентов широкого личностно-образовательного уровня – общей культуры, этики, коммуникативности и других социально важных личностных качеств, также объединяемых теперь понятием «компетенция».

Дж. Равен выделил следующие особенности компетенций: принципиальная незавершенность компетентности, подразумевающая необходимость постоянного подтверждения получаемых результатов за счет накопления опыта, самообразования в соответствии с динамикой социокультурной ситуации; а также кумулятивный характер (то есть взаимозаменяемость в случае отсутствия одних компетенций другими для успешного выполнения поставленных задач) [11]. Следовательно, при формировании развивающейся компетентности, как отмечают

И. Д. Лельчицкий, Н. С. Пурешева, необходимо всесторонне анализировать сложность процесса, в котором ценности, различные виды знаний и

умений формируются на различных этапах обучения; особенности индивидуальной траектории формирования определяются особенностями конкретной личности [9].

В педагогической науке в последние годы принято выделять несколько групп компетенций, формируемых на уровне среднего образования: ключевые (общекультурные), общеобразовательные, предметные (специальные) [14].

В качестве базового понятия определим такое понятие, как «социальная компетенция». В педагогическом словаре социальная компетенция определяется как навыки и способности, позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе [10].

А. В. Хуторской вводит понятие социально-трудовой компетенции, совмещающая нравственное становление личности с экономическим, семейным и трудовым. Под социально-трудовой компетенцией он понимает владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения [17]. Вслед за А. В. Хуторским социально-трудовые компетенции стали выделять и А. К. Маркова, В. Н. Мясищев и др.

В отличие от них И. А. Зимняя считает, что все компетенции социальны в широком смысле этого слова, так как они вырабатываются и формируются непосредственно в социуме. Потому все компетенции социальны по своему содержанию и характеру проявления [4].

В более поздних работах И. А. Зимняя выделяет следующие группы социальных компетенций: компетенции человека как личности, субъекта деятельности (здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации, интеграции, самосовершенствования и др.), компетенции социального взаимодействия (общения, взаимодействия), компетенции человеческой деятельности (познания, информации и др.) [5]. Данная классификация важна для нас с точки зрения выделения отдельной группой компетенций социального взаимодействия, которые И. А. Зимняя полагает наименее сформированными у современной молодежи [4]. В авторской классификации социальные компетенции также выступают отдельной группой, направленной на формирование необходимого социального опыта, а не только общения.

Более точное определение социальной

компетенции дает В. Н. Куницына, предполагая, что это система знаний о социальной действительности и о себе, сложных социальных умений и опыта взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях [8]. Данный автор относит социальную компетенцию к разновидности ключевых компетенций. В этой связи, обобщая зарубежный и отечественный опыт, рассмотрим существующие классификации компетенций и покажем возможное содержание социальных компетенций.

А. И. Субетто рассматривает социальную компетентность как «интегративное личностное образование, включающее знания, умения, навыки и способности, формирующиеся в процессе социализации и позволяющие человеку быстро и адекватно адаптироваться в обществе и эффективно взаимодействовать с социальным окружением» [13]

А. В. Баранников выделяет следующие группы компетенций: учебные; исследовательские; социально-личностные; коммуникативные; личностно-адаптивные; компетенции в области организаторской деятельности и сотрудничества [1].

Данная классификация не является точной, многие группы компетенций пересекаются, так, например, коммуникативные компетенции уже содержат в себе компетенции в области организаторской деятельности и сотрудничества, а социально-личностные компетенции не могут не включать в себя коммуникативные компетенции, поскольку последние являются основой первых.

Более близка к позиции автора классификация компетенций А. В. Хуторского, который закладывает в основу социальный опыт, направленный на повышение возможностей личности к социальной адаптации, социализации в социуме. При этом Андрей Викторович выделяет несколько групп социальных компетенций: ценностно-смысловые (способность обучаемого видеть и понимать окружающий мир, среду общения, формировать ценности, принимать на основе их взвешенные и обдуманные решения); общекультурные (познания в области общечеловеческой культуры, их применение в жизни и практической деятельности); учебно-познавательные (самостоятельная познавательная деятельность, творческий подход); информационные (умение получать, обрабатывать и критически воспринимать информацию, владение новейшими средствами информационных технологий); коммуникативные (умения и навыки общения, выстраивания отношений, владение языками); социально-трудовые (умения и навыки в области выстраивания трудовых

отношений, соблюдения прав и обязанностей как гражданина), компетенции личностного самосовершенствования (умение осваивать новые способы самосовершенствования, саморазвития и т. д.) [17].

Все перечисленные группы компетенций содержат в себе социальную природу и выступают «сквозными» в выработке практических навыков в любой сфере жизнедеятельности личности.

Таким образом, в контексте современной интерпретации компетентного подхода под социальной компетенцией будем понимать способность воспроизведения усвоенного социального опыта для эффективного решения задач взаимодействия с обществом в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях на основе актуализации знаний и опыта в конкретной области жизнедеятельности.

Анализ существующих классификаций показал необходимость в уточнении и дополнении точки зрения А. В. Хуторского. Вслед за Андреем Викторовичем мы считаем необходимым выделить общекультурные, ценностно-смысловые и учебно-познавательные компетенции. Однако трудно согласиться с необходимостью формирования в школе социально-трудовых компетенций. Скорее, речь должна идти о профильном обучении и профинформировании учащихся, то есть предпрофессиональной подготовке и, соответственно, предпрофессиональных компетенциях. Кроме того, на наш взгляд, в активно формирующемся информационном обществе нет смысла различать информационную и коммуникационную компетенции, они должны быть тесно связаны между собой (см. таблицу 1).

Таблица 1

Структура социальных компетенций

Название	Определение	Поведенческие индикаторы
Общекультурные	Готовность применять знания общечеловеческой культуры в жизни и практической деятельности.	Эрудированность, любовь к природе, целеустремленность, уважение к людям, ответственность, порядочность, вежливость, заботливость.
Ценностно-мировоззренческие	Способность и стремление в формировании самостоятельной жизненной позиции на основе общепринятых в обществе норм и ценностей.	Патриотизм, чувство собственного достоинства, доброта, обязательность, бескорыстие, ответственность, самостоятельность, скромность, добросовестность, честность, самокритичность.
Творческо-познавательные	Мотивация к творческому поиску, познанию и образованию на протяжении всей жизни.	Впечатлительность, мечтательность, созидательность, открытость, целеустремленность, креативность, усидчивость, активность, внимательность, обучаемость, упорство, инициативность.
Предпрофессиональные	Готовность получать определенную профессию, востребованную на рынке труда, и умение выстраивать оптимальную образовательную траекторию.	Трудолюбие, эрудированность, исполнительность, упорство, добросовестность, ответственность, бережливость, дисциплинированность, самостоятельность.
Информационно-коммуникативные	Способность к социальному взаимодействию, в том числе и на основе умения находить нужную информацию и эффективно ее использовать.	Внимательность, уважение к людям, общительность, целеустремленность, доброжелательность, чуткость, отзывчивость, толерантность, решительность.

Все предлагаемые группы компетенций содержат в себе социально ориентированный аспект и могут быть интерпретированы через региональные потребности: без какой-либо одной из них становление полноценной, социализированной личности, способной приносить пользу обществу, практически невозможно.

На основе вышеизложенного в качестве основных критериев социализации будем считать сформированность общекультурных, ценностно-мировоззренческих, творческо-познавательных, предпрофессиональных, информационно-коммуникативных социальных компетенций (см. таблицу 1), а также такие показатели личности, как со-

циальный опыт, уровень ее самосознания,

удовлетворенность (см. рисунок 1).

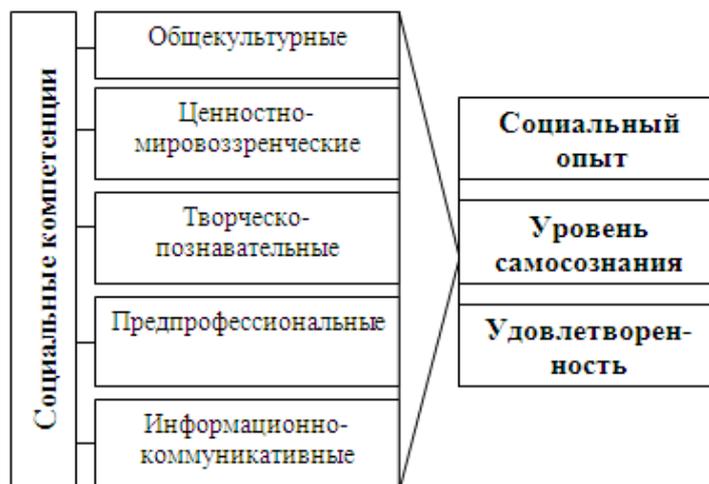


Рис. 1. Критерии социализации личности в процессе обучения

Полагаем, что выстроенная модель социальных компетенций и обозначенные выше показатели будут способны определять результаты социализации личности в процессе получения знаний в образовательном учреждении.

Таким образом, в качестве критериев социализации личности школьника определены социальные компетенции (общекультурные, ценностно-мировоззренческие, творческо-познавательные, предпрофессиональные, информационно-коммуникативные), которые в рамках компетентного подхода делают актуальной задачу овладения уча-

щимися методами самостоятельного получения знаний и ключевых социальных навыков для решения различного рода жизненных ситуаций. Представленная структура социальных компетенций: название, определение и поведенческие индикаторы являются некой отправной точкой для социализации личности школьника. Все вышеназванные группы компетенций содержат в себе социально ориентированный аспект с учетом региональных потребностей рынка труда, что способствует в определенной мере воспитанию полноценной, социализированной личности, готовой приносить пользу обществу.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Баранников А. В. Содержание общего образования. Компетентностный подход. – М. : ГУ ВШЭ, 2002. – 51 с.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. Громыко Ю. В., Давыдова В. В. Понятие и проект в теории развивающего образования // Известия РАО. – 2000. – № 2. – С. 38–45.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
6. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
7. Кузьменко Н. В. Содержание образования в контексте компетентного подхода // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 4. – С. 274–277.
8. Куницына В. Н. Социальные стереотипы условие и продукт социализации. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1971. – С. 184–193.
9. Лельчицкий И. Д., Пурышева Н. С. Диссертационные исследования по педагогическим наукам: анализ тематики // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 37–48.
10. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др. ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
12. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М. : Мир книги, 2001. – 104 с.
13. Субетто А. И. Ноосферное смысловедение / под науч. ред. проф., д.ф.н. Л. А. Зеленова. – СПб. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова ; Астерион, 2012. – 262 с.
14. Тимошенко А. И., Ишкова А. Э. К вопросу об исследовательской компетентности // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2010. – Вып. 8. – С. 265–270.

15. Тимошенко А. И. Компетенции и компетентности в образовании // Совет ректоров. – 2011. – № 12. – С. 82–88.
16. Хуторской А. В. Проектирование нового содержания образования // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 74–80.
17. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения : сборник науч. трудов / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ГНУ ИСМО РАО, 2006. – С. 65–79.

REFERENCES

1. Barannikov A. V. Soderzhanie obshchego obrazovaniya. Kompetentnostnyy podkhod. – M. : GU VShE, 2002. – 51 s.
2. Bolotov V. A., Serikov V. V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noy programme // Pedagogika. – 2003. – № 10. – S. 8–14.
3. Gromyko Yu. V., Davydova V. V. Ponyatie i proekt v teorii razvivayushchego obrazovaniya // Izvestiya RAO. – 2000. – № 2. – S. 38–45.
4. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2003. – № 5. – S. 34–42.
5. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. – M. : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. – 42 s.
6. Kraevskiy V. V., Khutorskoy A. V. Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatel'nykh standartakh // Pedagogika. – 2003. – № 2. – S. 3–10.
7. Kuz'menko N. V. Soderzhanie obrazovaniya v kontekste kompetentnostnogo podkhoda // Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2008. – № 4. – S. 274–277.
8. Kunitsyna V. N. Sotsial'nye stereotipy uslovie i produkt sotsializatsii. – L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1971. – S. 184–193.
9. Lel'chitskiy I. D., Purysheva N. S. Dissertatsionnye issledovaniya po pedagogicheskim naukam: analiz tematiki // Pedagogika. – 2017. – № 3. – S. 37–48.
10. Pedagogicheskiy slovar' : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / V. I. Zagvyazinskiy, A. F. Zakirova, T. A. Strokova i dr. ; pod red. V. I. Zagvyazinskogo, A. F. Zakirovoy. – M. : Akademiya, 2008. – 352 s.
11. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyyavlenie, razvitie i realizatsiya. – M. : Kogito-Tsentr, 2002. – 396 s.
12. Strategiya modernizatsii soderzhaniya obshchego obrazovaniya : materialy dlya razrabotki dokumentov po obnovleniyu obshchego obrazovaniya. – M. : Mir knigi, 2001. – 104 s.
13. Subetto A. I. Noosfernoe smyslovedenie / pod nauch. red. prof., d.f.n. L. A. Zelenova. – SPb. – Kostroma : KGU im. N. A. Nekrasova ; Asterion, 2012. – 262 s.
14. Timoshenko A. I., Ishkova A. E. K voprosu ob issledovatel'skoy kompetentnosti // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – Novosibirsk, 2010. – Vyp. 8. – S. 265–270.
15. Timoshenko A. I. Kompetentsii i kompetentnosti v obrazovanii // Sovet rektorov. – 2011. – № 12. – S. 82–88.
16. Khutorskoy A. V. Proektirovanie novogo soderzhaniya obrazovaniya // Shkol'nye tekhnologii. – 2006. – № 2. – S. 74–80.
17. Khutorskoy A. V. Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsiy // Innovatsii v obshcheobrazovatel'noy shkole. Metody obucheniya : sbornik nauch. trudov / pod red. A. V. Khutorskogo. – M. : GНU ISMO RAO, 2006. – S. 65–79.

УПРАВЛЕНИЕ И ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.12:378.14
ББК 4448.44

ГРНТИ 14.35

Код ВАК 13.00.08

Воробьев Александр Егорович,

доктор технических наук, профессор, проректор по международной деятельности, ИПК ТЭК Минэнерго РФ; 140103, Московская область, г. Раменское, Донинское шоссе, 4 км; e-mail: fogel_al@mail.ru.

Мурзаева Айнагуль Кадыровна,

заведующая кафедрой Педагогика и естественных наук, Кызылкийский педагогический институт, Баткенский государственный университет; 715100, Кыргызстан, Баткенская область, г. Баткен., ул. Жусупова, 21; e-mail: ainagul27.02.70@mail.ru.

РОЛЬ КАФЕДР В УПРАВЛЕНИИ ИННОВАЦИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические инновации; инновационная деятельность; инновационные процессы; качество высшего образования; университетские кафедры; управление инновациями.

АННОТАЦИЯ. Тематика статьи освещает поиск оптимальных решений по повышению эффективности функционирования университетских кафедр в плане улучшения качества предоставляемых студентам услуг в области инновационного образования. С помощью диалектического и структурно-функционального методов оценки эффективности деятельности кафедр в управлении инновациями в образовательном процессе авторы представляют модель обучения студентов, детализируют основные функции кафедр, например, проведение лекций, лабораторных, практических, семинарских и других видов учебных занятий со студентами; обеспечение гражданского воспитания студентов, развития их научного творчества и оказание помощи в реализации студенческого самоуправления; разработку типовых и рабочих учебных программ по дисциплинам кафедры; создание филиалов кафедр на производственных площадках стратегических партнеров, способствующих практической подготовке студентов; организацию трудоустройства выпускников кафедры и поддержания с ними регулярной связи; проведение должных мероприятий по повышению квалификации специалистов, занятых в различных сферах национального производства и др. Кроме этого, авторы уточняют факторы, определяющие эффективность работы кафедр вуза, подчеркивая необходимость учитывать изменения в научно-технической и социальной сфере, прогнозы содержательных и структурных изменений реального производства, а также образовательных потребностей общества; философию национального профессионального образования и национальной экономики; состояние и динамику рынка труда и интеллектуальной продукции на региональном, межрегиональном, национальном и международном уровнях. Также в статье представлена схема модели реализации образовательных инноваций, позволяющей выделить инновационные технологии в учебном процессе. В результате использования этой модели можно выделить такие педагогические технологии в обучении, как создание и использование мультимедийных и интерактивных лекций; работу с электронными книгами, конспектами и другими методическими пособиями; работу со специализированной компьютерной технологией.

Vorobyov Aleksander Egorovich,

Doctor of Engineering, Professor, Vice-Rector for International Activity, Institute of Advanced Training for Engineering Staff of the Ministry of Energy of the Russian Federation, Ramenskoye, Russia.

Murzaeva Ainagul Kadyrovna,

Batken State University, Batken, Kyrgyzstan.

ROLE OF UNIVERSITY DEPARTMENTS IN MANAGEMENT OF INNOVATIONS IN EDUCATIONAL PROCESS

KEYWORDS: pedagogical innovations; innovative activity; innovative processes; higher education quality; university department; innovation management.

ABSTRACT. The paper describes the search for well-balanced solutions to raise the efficiency of university departments work in the aspect of the quality of services they give students in the field of innovative education. With the help of dialectic and structural-functional methods to assess effectiveness of a university department in the sphere of innovations management, the paper provides a model to teach students and specify the main functions of departments, for example, lectures, laboratory classes, practical classes and tutorials with the students; to ensure civil education of students and development of their creative scientific potential and to provide help in organizing student's unions; to develop typical learning programs for the academic subjects of the department; to establish branches of departments at industrial sites of departments that will open wide opportunities for practice; to help employ graduates and keep in touch with them; to organize advanced training of professionals working in different spheres of national industry, etc. Besides, the paper describes factors that ensure efficiency of the work of university departments, underlining the importance of taking into account the changes in scientific, engineering and social spheres, forecasts of the possible changes in the content and structure of production process and in educational needs

of the society; philosophy of national vocational education and national economy; conditions and dynamics of the labour market and intellectual products on the regional, transregional, national and international levels. The paper provides a scheme of the model of implementation of educational innovations that helps to single out innovative technologies in education. The result of the use of this model is the following learning technologies: development of multimedia and interactive lectures; work with e-books, notes and teaching aids; work with specialized computer technology.

Целью исследования являлся поиск оптимальных решений по повышению эффективности функционирования университетских кафедр в плане существенного улучшения качества предоставляемых студентам услуг в области инновационного образования и повышения эффективности роста у них профессиональных компетенций.

При проведении исследований в основном использовались диалектический и структурно-функциональный **методы** оценки эффективности деятельности кафедр в управлении инновациями в образовательном процессе.

Современная миссия высшей школы по отношению к обществу должна не просто соответствовать его текущим запросам и нуждам, а быть определенным образом «опережающей». Так, большинством экспертов высшей школы прогнозируется, что в период до 2020 г. в мире произойдет

кардинальная смена образовательной парадигмы [2; 3; 6]: от технологии «передачи знаний» к технологиям «освоения деятельности». При этом особую важность приобретут образовательные программы, нацеленные на интеллектуализацию общества в целом и формирование «коллективного интеллекта нации». И здесь важную роль играют вспомогательная и выпускающая кафедры, которые являются основным звеном управления качеством обучения студентов в вузе [5].

Основными структурными учебно-научными подразделениями практически любого современного вуза являются кафедры (департаменты – укрупненные кафедры), от результатов работы которых напрямую зависит качество получаемых студентами в период учебы знаний, умений и навыков, а также профессиональная компетентность выпускников (рисунок 1).

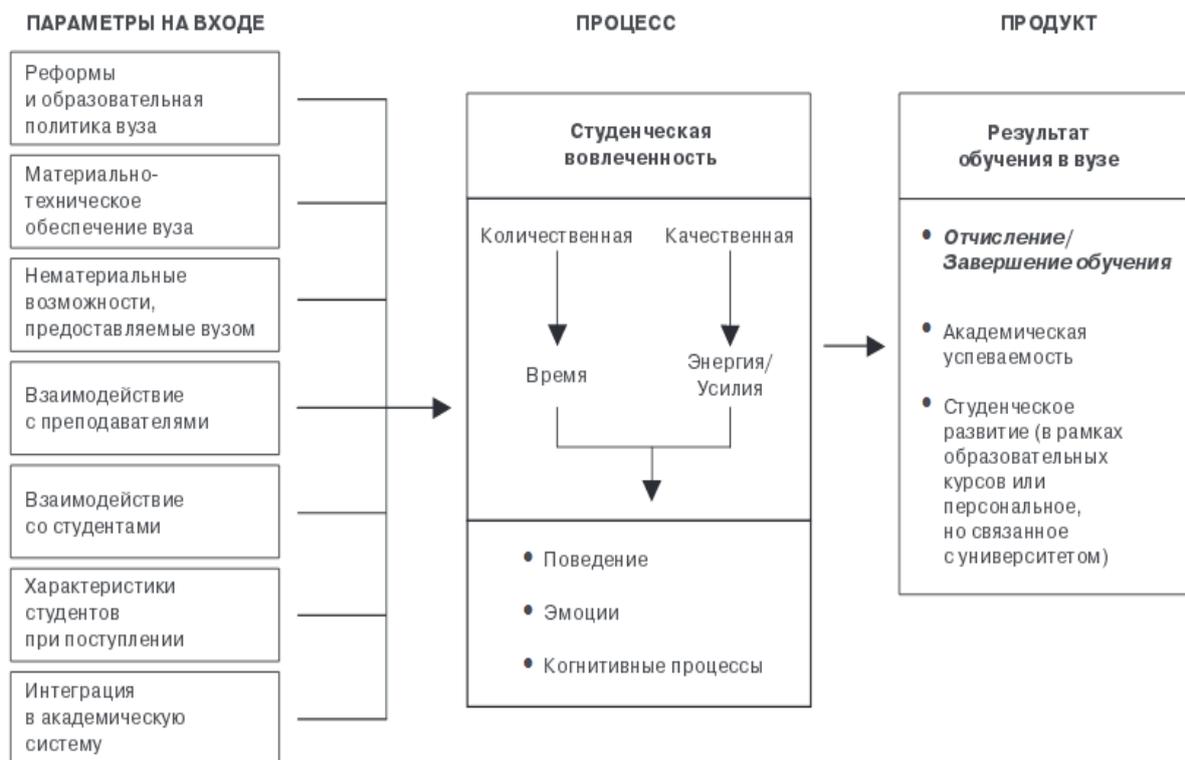


Рис. 1. Модель обучения студентов на кафедре [12]

Кафедры силами ППС осуществляют учебную, методическую и научно-исследовательскую работу по одному или нескольким близким направлениям обучения, воспитательную работу со студентами,

а также подготовку научно-педагогических кадров и повышение их квалификации.

Функции кафедр вузов обычно включают в себя [11]:

- проведение по всем формам обучения

(очно, очно-заочно, дистантно) лекций, лабораторных, практических, семинарских и других видов учебных занятий со студентами, предусмотренных кафедральными учебными планами; организацию и руководство учебными и производственными практиками, курсовыми и дипломными работами, а также самостоятельной работой студентов; проведение защит курсовых работ, зачетов и семестровых экзаменов; организацию государственных экзаменов и защит дипломных и выпускных работ;

- обеспечение гражданского воспитания студентов, развития их научного творчества и оказание помощи в реализации студенческого самоуправления;

- разработку типовых и рабочих учебных программ по дисциплинам кафедры;

- написание и опубликование учебников, учебных и методических пособий, других дидактических средств по направлениям обучения студентов на кафедре;

- осуществление научно-исследовательских работ в соответствии с утвержденными планами и программами; руководство научно-исследовательской работой студентов; внедрение результатов этих работ в учебный процесс и реальное производство; организацию конференций, симпозиумов, совещаний и семинаров по актуальным проблемам науки и практики (с целью прогнозирования развития отраслей национальной экономики и определения наиболее перспективных направлений научной деятельности); распространение и внедрение результатов работ отдельных ученых и научных коллективов, существующих на кафедрах;

- рассмотрение индивидуальных планов учебной, научной, методической и другой работы сотрудников кафедры; изучение, обобщение и распространение лучшего опыта; оказание помощи молодым преподавателям в овладении ими методик преподавания и педагогического мастерства; разработка и осуществление мероприятий по использованию при проведении учебных занятий современных аудиовизуальных, мультимедийных и других информационно-технических средств [5];

- подготовку научно-педагогических кадров – магистров, кандидатов и докторов наук; рассмотрение диссертаций, представленных к защите членами кафедры или по поручению специализированных диссертационных советов другими соискателями ученых степеней;

- установление действенной связи с предприятиями и организациями профильных отраслей национальной экономики в целях обобщения и распространения передового практического опыта и оказания им научной и организационной помо-

щи; создание филиалов кафедр на производственных площадках стратегических партнеров, способствующих практической подготовке студентов и расширению материально-технических возможностей учебного процесса [4];

- организацию трудоустройства выпускников кафедры и поддержания с ними регулярной связи (с целью оказания содействия по их адаптации на реальном производстве, пропаганды научных достижений ППС кафедры и профориентационной работы среди молодежи);

- проведение должных мероприятий по повышению квалификации специалистов, занятых в различных сферах национального производства.

Анализ основных современных тенденций развития системы российского высшего профессионального образования позволяет выделить факторы, определяющие эффективность работы кафедр вуза [10]:

- необходимость постоянной коррекции содержания учебных дисциплин и предметов;

- ориентация на личностно ориентированный и деятельностный характер образовательных программ;

- рост значимости фундаментальных знаний и необходимость их «выстраивания» под реальные потребности и проблемы современного производства;

- расширение учебно-научной материальной базы кафедр за счет привлечения ресурсов промышленности и НИИ [4].

Все эти аспекты работы кафедры вуза наиболее эффективно осуществляются на основе управления инновациями.

Под образовательными инновациями кафедр, как правило, понимают постоянное пополнение учебной информации новыми достижениями науки и техники, а также систематическое совершенствование применяемых образовательных методик и организации проведения всех видов занятий со студентами, интенсификации передачи им необходимых знаний путем использования разнообразных мультимедийных и аудиовизуальных технических средств [11].

Для этого на кафедрах должна систематически проводиться работа по обновлению используемых учебных программ, методических рекомендаций и различного рода учебных пособий, предназначенных для студентов, особенно при выполнении ими самостоятельных расчетно-графических работ, курсовых и дипломных проектов (выпускных работ).

В этом аспекте практический интерес представляет опыт корпоративного обучения, в структуре которого все большую актуальность приобретает подход «70–20–10»

[13]. Суть применяемого подхода заключается в том, что 70% всего объема времени обучение студентов происходит на основе решения реальных задач на рабочем месте, 20% – занимает обучение студентов с помощью наиболее опытного сотрудника в виде наставничества, коучинга, менторинга или тьюторства и только 10% времени отводится на семинары, тренинги и т.д.

В инновационной подготовке студентов в традиционных вузах важное значение также имеет индивидуализация процессов их обучения. Поэтому кафедры должны значительно развивать выдачу индивидуальных, обычно дифференцированных по сложности заданий для самостоятельной работы студентов (с учетом их интеллектуальных способностей), а также вовлекать студентов в научно-исследовательскую работу, организовывать их публичные выступления перед сокурсниками и в рабочих коллективах в период прохождения производственных практик.

При этом в своей деятельности кафедры вузов должны обязательно учитывать [11]:

- постоянно происходящие в научно-технической и социальной сфере кардинальные изменения, активную динамику развития техники и технологий, особенности формирования образовательного пространства и информационного общества, а также различные интеграционные процессы, существующие в области профильных для кафедр наук;

- прогнозы содержательных и структурных изменений реального производства, а также образовательных потребностей общества;

- системное представление целей и ценностей специалиста с высшим образованием в его будущей деятельности;

- формирующуюся философию национального профессионального образования и национальной экономики;

- состояние и динамику рынка труда и интеллектуальной продукции на региональном, межрегиональном, национальном и международном уровнях.

В результате, по аналогии с принципами функционирования сложных систем, можно сформулировать основную закономерность проектирования образовательных инноваций: чем выше ранг инноваций, тем больше требования к научно обоснованному управлению инновационным процессом.

Управление инновациями в образовательном процессе, осуществляемое на кафедрах, происходит в соответствии с выделенными основными блоками и контурами специально разработанной модели (рисунок 2).

Внешний контур такой модели образуют

основные цели, задачи, условия, принципы, критерии, функции, методы, средства, результат и прогноз [9]. При этом элементы внешнего контура служат базовой основой для проектирования, разработки и внедрения инноваций в образовательный процесс.

Внутренний контур модели включает конкретные области реализации инноваций и уровни осуществления инновационных процессов на кафедре [9].

В результате использования такой модели реализации инноваций в образовании можно выделить новые педагогические технологии в обучении [1]:

1. Создание и использование мультимедийных и интерактивных лекций. В последнее время преподаватели российских вузов все чаще на занятиях со студентами используют мультимедийные эффекты. На таких занятиях, как правило, используются интерактивные доски, проекторы, ноутбуки и т.д. Работа с данной технологией вызывает интерес у студентов. В результате, ввиду зрительного и слухового воздействия, эффективность усвоения материала повышается в несколько раз.

2. Работа с электронными книгами, конспектами и другими методическими пособиями. Эти технологии используются, в особенности в российских технических вузах, преимущественно в процессе дистанционной формы обучения студентов. Так, широкой популярностью в сфере высшего образования пользуется электронная библиотека, видео- и аудиоконференции.

3. Работа со специализированной компьютерной технологией в образовании, в частности:

- с компьютерами для глухих и слабослышащих;

- с компьютерами для слепых и слабовидящих;

- со специальными обучающими и развивающими программами.

Полный переход на инновационные технологии преподавания позволит вузу перейти преимущественно на обучение магистров. Так, для большинства ведущих университетов характерна довольно высокая доля магистрантов и аспирантов в общем числе студентов [7]: Стэнфорд – 64%, Массачусетский технологический институт – 60%, Гарвард – 59%, Пекинский университет – 53%, Лондонская школа экономики – 51%. В российских же вузах обучается пока еще менее одного (0,97%) процента магистрантов от общего числа студентов.

Однако следует отметить все еще невысокий (от 2 до 8%) удельный вес преподавателей, систематически занимающихся инновационной деятельностью на кафедрах [8].

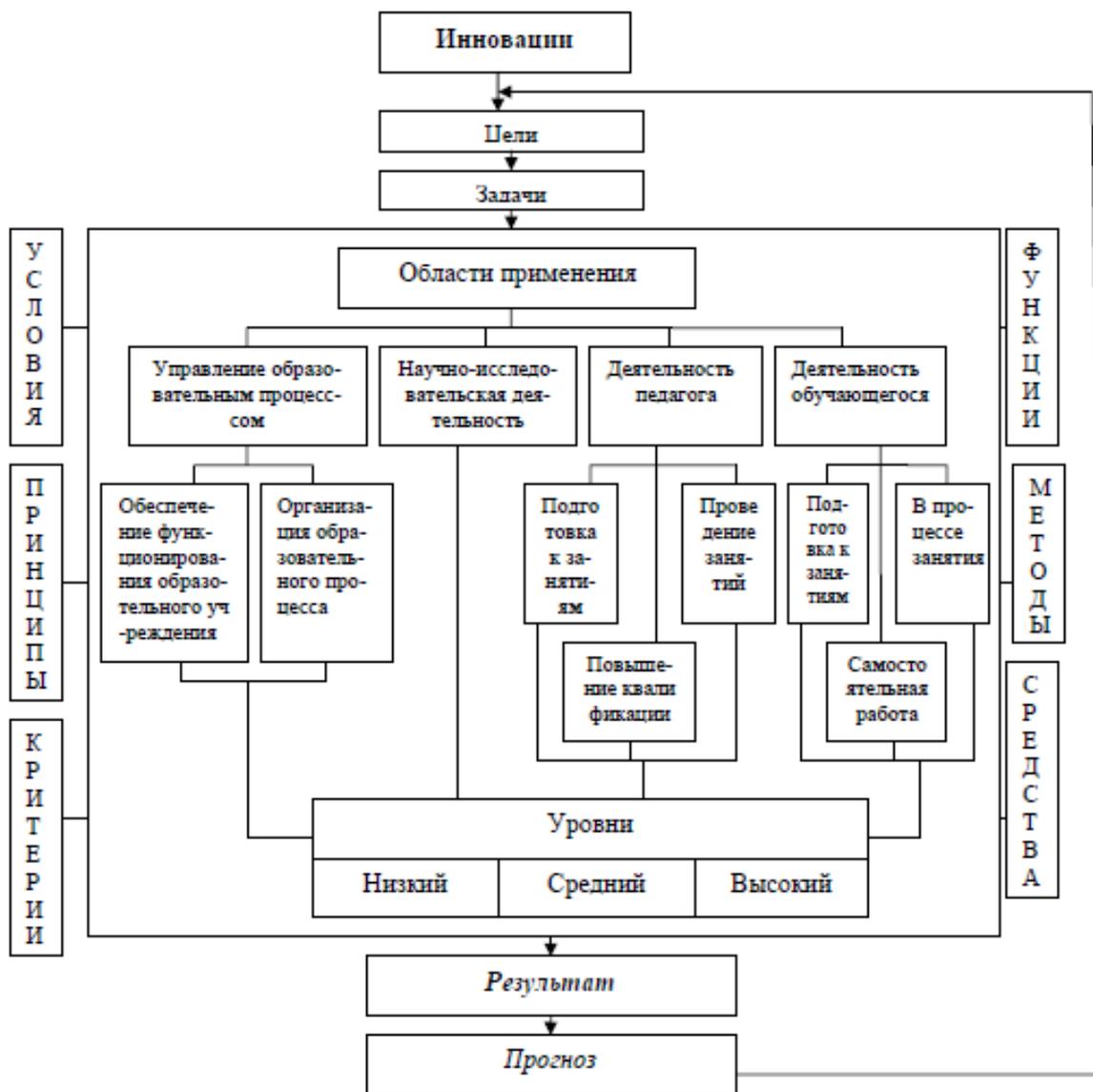


Рис. 2. Схема модели реализации инноваций в образовании [9]

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркалова Т. С. Педагогические инновации в образовании // Инновации в системе высшего образования : мат-лы IV Всерос. науч.-метод. конф. – Челябинск, 2013. – С. 10–11.
2. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030 [Электронный ресурс]. – Красноярск, 2012. – Режим доступа: http://www.intelros.ru/pdf/prezentaziya_vishshaya_shkola_2030_ekspertniy_vzglyad_2012.pdf.
3. Воробьев А. Е., Ваккер О. В., Забусов В. В., Гулан Е. А. Высшее профессиональное образование в XXI веке // под ред. член-корр. РАН В. Н. Опарина. – Норильск : НИИ, 2010. – 289 с.
4. Воробьев А. Е., Кочофа Г. А., Синченко А. В., Роман А. Т. и др. Развитие материально-технического обеспечения учебного процесса по бакалаврскому и магистерскому направлению обучения «Нефтегазовое дело». – М. : РУДН, 2012. – 157 с.
5. Воробьев А. Е., Мурзаева А. К. К оценке эффективности деятельности кафедр вуза // Интернет-журнал «Мир науки». Серия : Педагогика и психология». – 2017. – Вып. 5. – Т. 6.
6. Воробьев А. Е., Муров В. М., Алиев С. Б., Ваккер О. В. Тенденции инновационного развития высшего образования в XXI веке. – Калининград : Изд-во КГТУ, 2010. – 335 с.
7. Гасанова Н. В., Ареповская С. Н., Бендерская Е. А. Новые модели образовательных кластеров в системе инновационного экономического роста // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 12(4). – С. 776–780.
8. Гусева Т. С. Социальное управление инновациями в сфере профессионального образования : автореф. дис. ... канд. социол. наук. – М., 2009. – 20 с.
9. Инновации в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://txtb.ru/88/52.html>.
10. Кононова О. В. Информационные технологии в управлении учебно-методическим комплексом кафедр // Информационные процессы. – 2006. – Т. 6. – № 4. – С. 322–326.
11. Леонович И. И. Роль кафедр в управлении инновациями в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bstu.by/~opo/articles/8.html>.

12. Малошенок Н. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? [Электронный ресурс] // Профессиональные обзоры. – Режим доступа: / https://cim.hse.ru/data/2011/05/27/1212557253/11_2011_6.pdf.

13. Мухаметзянова Ф. Ш., Трегулова Т. М., Шайхутдинова Г. А., Масалимова А. Р. и др. Формирование моделей компетенций в дополнительном профессиональном образовании: вопросы теории и инновационная практика. – Казань : Данис, 2015. – 144 с.

REFERENCES

1. Barkalova T. S. Pedagogicheskie innovatsii v obrazovanii // Innovatsii v sisteme vysshego obrazovaniya : mat-ly IV Vseros. nauch.-metod. konf. – Chelyabinsk, 2013. – S. 10–11.
2. Budushchee vysshey shkoly v Rossii: ekspertnyy vzglyad. Forsayt-issledovanie – 2030 [Elektronnyy resurs]. – Krasnoyarsk, 2012. – Rezhim dostupa: http://www.intelros.ru/pdf/prezentaziya_visshaya_shkola_2030_ekspertnyy_vzglyad_2012.pdf.
3. Vorob'ev A. E., Vakker O. V., Zabusov V. V., Gulan E. A. Vysshee professional'noe obrazovanie v XXI veke // pod red. chlen-korr. RAN V. N. Oparina. – Noril'sk : NII, 2010. – 289 s.
4. Vorob'ev A. E., Kochofa G. A., Sinchenko A. V., Roman A. T. i dr. Razvitie material'no-tekhnicheskogo obespecheniya uchebnogo protsesssa po bakalavrskomu i masterskomu napravleniyu obucheniya «Neftegazovoe delo». – M. : RUDN, 2012. – 157 s.
5. Vorob'ev A. E., Murzaeva A. K. K otsenke effektivnosti deyatel'nosti kafedr vuza // Internet-zhurnal «Mir nauki». Seriya : Pedagogika i psikhologiya». – 2017. – Вып. 5. – Т. 6.
6. Vorob'ev A. E., Murov V. M., Aliev S. B., Vakker O. V. Tendentsii innovatsionnogo razvitiya vysshego obrazovaniya v XXI veke. – Kaliningrad : Izd-vo KGTU, 2010. – 335 s.
7. Gasanova N. V., Arepovskaya S. N., Benderskaya E. A. Noveye modeli obrazovatel'nykh klasterov v sisteme innovatsionnogo ekonomicheskogo rosta // Fundamental'nye issledovaniya. – 2015. – № 12(4). – S. 776–780.
8. Guseva T. S. Sotsial'noe upravlenie innovatsiyami v sfere professional'nogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk. – M., 2009. – 20 s.
9. Innovatsii v obrazovanii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://txbt.ru/88/52.html>.
10. Kononova O. V. Informatsionnye tekhnologii v upravlenii uchebno-metodicheskim kompleksom kafedry // Informatsionnye protsessy. – 2006. – Т. 6. – № 4. – S. 322–326.
11. Leonovich I. I. Rol' kafedry v upravlenii innovatsiyami v obrazovatel'nom protsesse [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.bstu.by/~opo/articles/8.html>.
12. Maloshonok N. Studencheskaya вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? [Elektronnyy resurs] // Professional'nye obzory. – Rezhim dostupa: / https://cim.hse.ru/data/2011/05/27/1212557253/11_2011_6.pdf.
13. Mukhametzyanova F. Sh., Tregubova T. M., Shaykhutdinova G. A., Masalimova A. R. i dr. Formirovanie modeley kompetentsiy v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii: voprosy teorii i innovatsionnaya praktika. – Kazan' : Danis, 2015. – 144 s.

УДК 378.124
ББК 4448.042

ГРНТИ

Код ВАК

Зырянова Наталья Искандарьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой профессионально-экономического обучения; Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: evrika13@yandex.ru.

Федоров Владимир Анатольевич,

доктор педагогических наук, профессор, руководитель НОЦ профессионально-педагогического образования РГППУ; Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: Fedorov1950@gmail.com.

**РАЗВИТИЕ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ: ПРИМЕНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА
ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональные стандарты; преподаватели вузов; педагоги профессионального обучения; кадровый потенциал; педагогические кадры.

АННОТАЦИЯ. Авторы статьи выявляют противоречия между востребованностью высококвалифицированных рабочих и реальным их присутствием на рынке труда. Решение этой проблемы лежит в плоскости профессионального образования и профессионального обучения. Авторы признают, что эффективность модернизационных процессов в профессиональном образовании во многом определяется качеством его кадрового потенциала, обеспечить которое призвана система профессионально-педагогического образования России, которая развивается вслед за федеральными государственными образовательными стандартами по направлению подготовки (ранее специальности) «Профессиональное обучение (по отраслям)» и государственными образовательными стандартами «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». В статье рассматриваются такие вопросы, как приведение квалификации действующих в организациях профессионального образования профессионально-педагогических работников в соответствие требованиям профессионального стандарта; а также учет данных требований для совершенствования подготовки педагогов профессионального обучения в системе профессионально-педагогического образования. Учитывая эти аспекты, сделана попытка оценить соответствие имеющегося квалификационного уровня профессионально-педагогических работников требованиям профессионального стандарта; соотнести требования к подготовке педагогов профессионального обучения, изложенные в ГОС и ФГОС по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» с соответствующими требованиями профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»; оценить возможности устранения выявленных несоответствий. В результате анализа соответствия квалификационного уровня работников организаций профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования, а также структуры и содержания подготовки по направлению «Профессиональное обучение» авторы приходят к выводу, что существующая в высшем образовании России система подготовки педагогов профессионального обучения по большей части положений отвечает требованиям профессионального стандарта, хотя требуются незначительные коррективы; приведение квалификации действующих профессионально-педагогических работников организаций профессионального образования в соответствие требованиям профессионального стандарта возможно путем их адресной подготовки в системе высшего и дополнительного профессионально-педагогического образования.

Zyryanova Natal'ya Iskandar'evna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Professional Economic Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Fedorov Vladimir Anatol'evich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Scientific Educational Centre of Professional Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL
ORGANIZATIONS: APPLICATION OF PROFESSIONAL STANDARD
OF A TEACHER OF PROFESSIONAL TRAINING**

KEYWORDS: professional standards; university professor; vocational pedagogical staff; human resources potential; teaching staff.

ABSTRACT: The paper reveals contradiction between high demand for qualified workers and their absence in the labour market. The solution of this problem lies in the sphere of vocational education and vocational teaching. The paper argues that efficiency of modernization in vocational education depends of the staff of the educational establishment. Human resources development is a top-priority task of the system of vocational pedagogical education in Russia, which is developing with the help of new educational standards in the specialties "Vocational Education (in different fields)" and the state educational standards of "Vocational Education and Additional Education Teacher". The paper discusses such questions as: adjustment of

teaching staff qualification to the requirements of the state professional standard; perfection of the process of teaching of vocational education teachers in the system of vocational education. Taking into account these aspects there is an attempt to assess conformity of the qualification level of teachers to the requirements of the state professional standard; to compare the requirements of vocational education teachers' training in the State Educational Standard and in the Federal State Educational Standard in the field of training "Vocational Education (in different fields)" with the corresponding requirements included in professional standard "Vocational Education and Additional Education Teacher"; to analyze the possible ways to get rid of the contradictions and drawbacks. Having analyzed qualification level of the teaching staff in vocational education and additional education and the structure and content of teaching in "Vocational Education", the authors come to the conclusion that the existing educational system of vocational education teachers' training conforms to the requirements of professional standard, although it should be adjusted in some areas; to make teachers' qualification conform to all the requirements of the standard it is necessary to provide them with specialized training in the system of higher and additional vocational pedagogical education.

Современный рынок труда повышает требования к рабочим и служащим, ожидая от них готовность к непрерывному самообразованию; обладание навыками деловой коммуникации; способность к креативному мышлению и др. [9]. Однако востребованность таких рабочих в России находится в противоречии с их реальным наличием: «на отечественном рынке труда рабочих высокой квалификации осталось менее 5%, в то время как в развитых странах их 45–70%» [7]. Решить данное противоречие призвано профессиональное образование, которое за последние годы заметно изменяется организационно и содержательно. В настоящее время на процессы таких изменений наравне с другими факторами все большее влияние начинают оказывать и профессиональные стандарты, активно разрабатываемые и применяемые [например, 9]. Они описывают измеряемые требования к результатам и качеству выполнения трудовых функций работниками конкретных видов профессиональной деятельности. Вместе с тем, можно однозначно утверждать, что эффективность модернизационных процессов в профессиональном образовании во многом определяется качеством его кадрового потенциала, обеспечить которое призвана система профессионально-педагогического образования России (ППО) [1; 10]. Ее выпускники предназначены для работы в организациях профессионального образования в качестве педагогов профессионального обучения. В работе термин «педагог профессионального обучения» используется как обобщающее название персонала, занятого в образовательном процессе организаций профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования на административных должностях или в качестве преподавателей общетехнических, специальных и общеобразовательных дисциплин, старших мастеров, мастеров производственного обучения и др. [8, с. 5].

Система профессионально-педагогического образования России, в свою очередь, динамично развивается вслед за несколькими поколениями Государственных образовательных стандартов и ФГОС по направлению подготовки (ранее специальности) «Профессиональное обучение (по отраслям)». В это же время шла работа над профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», который утвержден в сентябре 2015 г. [4; 5]. В связи с его применением (предусмотрено с 1 января 2017 г.) возникает ряд вопросов, в основном касающихся двух аспектов. Во-первых, приведение квалификации действующих в организациях профессионального образования профессионально-педагогических работников в соответствие требованиям профессионального стандарта, во-вторых, учет данных требований для совершенствования подготовки педагогов профессионального обучения в системе профессионально-педагогического образования.

В настоящей работе, исходя из этого, сделана попытка оценить соответствие имеющегося квалификационного уровня профессионально-педагогических работников требованиям профессионального стандарта; соотнести требования к подготовке педагогов профессионального обучения, изложенные в ГОС и ФГОС по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» с соответствующими требованиями профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»; оценить возможности устранения выявленных несоответствий.

В контексте оценивания соответствия имеющейся квалификации профессионально-педагогических работников требованиям профессионального стандарта уместно рассмотреть рекомендуемые им квалификационные уровни педагогов профессионального обучения (таблица 1).

Таблица 1

Рекомендуемая профессиональным стандартом квалификация профессионально-педагогических работников

Наименование базовой группы, должности (профессии)	Уровень квалификации	Квалификация	Требуемое образование
Мастер производственного обучения	6	Мастер производственного обучения (техник, технолог)	44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям)
		Бакалавр	44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (программы прикладного бакалавриата)
Преподаватель СПО Преподаватель ДПО	6	Бакалавр	44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (программы академического бакалавриата или прикладного бакалавриата)
Методист Старший методист	7	Магистр	44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (программы магистратуры)
Руководитель (директор, заведующий, начальник) образовательной организации	7	Магистр	44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (в частности, программа магистратуры «Экономика и управление организациями системы СПО»)
Заместитель руководителя (директора, заведующего, начальника) образовательной организации	7	Магистр	44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (в частности, программа магистратуры «Государственная и муниципальная экономика и управление»)

Очевидно, что представленные в таблице сведения отражают идеальную картину. Следует обратить внимание на то, что кроме требований к образованию профессиональный стандарт содержит и требования к соответствующему опыту практической работы. Эти требования согласуются с Приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Например, для выполнения обязанностей по должности «Методист» необходимо высшее образование и стаж работы по специальности не менее двух лет, для работы по должности «Старший методист» – высшее образование и стаж в должности методиста не менее двух лет. Более того, трудовые функции методиста относятся к подуровню квалификации 6.3, что свидетельствует о необходимости сотруднику (не магистру) иметь не только высшее образование – бакалавриат, но и дополнительное профессиональное образование в области методической деятельности в профессиональном образовании (профессиональ-

ном обучении, ДПО).

Реальная картина наполнения профессионально-педагогическим персоналом системы подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена оценена с привлечением сведений многолетнего (1986–2006 гг.) анализа кадрового наполнения системы НПО (Минобразования России, форма 20), изучения качественного и количественного состава педагогов профессионального обучения в семи субъектах РФ (2008–2011 гг.) [6, с. 167–173], изучения и анализа социального портрета и ценностных ориентаций мастера производственного обучения (2014) [2] и собеседований с руководителями системы СПО и центров профессиональной подготовки (2015–2016 гг.).

В учреждениях системы НПО (в последние годы ее существования) среди руководящего состава лишь 28% имели профессионально-педагогическое образование (26% – высшее и 2% – среднее); среди преподавателей – 28,6% (24% – высшее и 4,6% – среднее); среди мастеров производственного обучения – 24,6% (с высшим ППО – 9,7%, а со средним ППО – 14,9%). Сейчас эта система вошла в СПО и для оценки состояния кадрового обеспечения на уровне подготовки рабочих корректно ориентироваться на данные

сведения. В целом, в настоящее время в штате системы профессионального образования работают педагогические работники, среди которых 28% имеют профессионально-педагогическое образование, и 15% – высшее педагогическое образование. Следовательно, доминируют (около 3/5) отраслевые специалисты (технологи, техники, инженеры и др.), по своему базовому образованию не отвечающие требованиям профессионального стандарта, хотя у многих из них значительный опыт работы в качестве педагога профессионального обучения.

Изменить сложившуюся ситуацию позволит адресная подготовка профессионально-педагогических кадров. Образовательная траектория каждого сотрудника, не имеющего профессионально-педагогической подготовки, индивидуальна, однако можно выделить общие тенденции получения соответствующего дополнительного образования, согласно требованиям профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (таблица 2).

Таблица 2

**Дополнительное образование, рекомендуемое
согласно требованиям профессионального стандарта**

Наименование базовой группы, должности (профессии)	Базовая подготовка	Требуемое дополнительное образование, согласно требованиям профессионального стандарта
Мастер производственного обучения	Отраслевое среднее профессиональное образование	Образование по программе бакалавриата направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
	Отраслевое высшее образование – бакалавриат	Дополнительное профессионально-педагогическое образование в области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися* (например, образовательная программа «Профессионально-педагогические технологии» [11])
	Среднее педагогическое образование	Образование по программе бакалавриата направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
	Высшее педагогическое образование – бакалавриат	Профессиональная переподготовка, направленность (профиль) которой соответствует области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися**
Преподаватель СПО, Преподаватель ДПО	Отраслевое высшее образование – бакалавриат, специалитет	Дополнительное профессионально-педагогическое образование в области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися
	Высшее педагогическое образование – бакалавриат, специалитет	Дополнительное профессиональное образование, направленность (профиль) которого соответствует области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися.
Методист	Отраслевое высшее образование – бакалавриат	Дополнительное профессиональное образование в области методической деятельности по программе магистратуры направления подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
	Отраслевое высшее образование – специалитет или магистратура	Дополнительное профессионально-педагогическое образование в области методической деятельности
Старший методист	Отраслевое высшее образование – специалитет	Дополнительное профессионально-педагогическое образование в области методической деятельности

	или магистратура	
	Высшее педагогическое образование – специалитет или магистратура	Дополнительное профессиональное образование в области методической деятельности, направленность (профиль) которого соответствует области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися.
Заместитель руководителя (директора, заведующего, начальника) образовательной организации	Отраслевое высшее образование – специалитет или магистратура	Профессиональная переподготовка или повышение квалификации по профилю профессиональной деятельности
Руководитель (директор, заведующий, начальник) образовательной организации	Отраслевое высшее образование – специалитет или магистратура	Профессиональная переподготовка или повышение квалификации по профилю профессиональной деятельности

*Образование по программам повышения квалификации или программам профессиональной переподготовки, предполагающим интеграцию психолого-педагогического и отраслевого компонентов.

** Преподаватель, мастер производственного обучения, методист должен иметь уровень (подуровень) квалификации по профессии рабочего (или специальности специалиста среднего звена) выше, чем предусмотренный для выпускников образовательной программы.

Очевидно, что качество подготовки профессионально-педагогических кадров во многом определяется содержанием образовательной программы. До утверждения профессиональных стандартов содержание профессионально-педагогического образования формировалось с учетом требований, сгруппированных на рисунке 1, и научно-методических рекомендаций, представленных в монографии П. Ф. Кубрушко [3]. Модель подготовки педагога профессионального обучения и/или мастера производственного обучения учитывала положения концепции опережающего образования, в основе которой лежит идея развития личности, ориентация на подготовку специалиста по монопрофессии, представляющей собой органический сплав отраслевого и педагогического образования, ориентация на формирование готовности к освоению новых знаний, приобретению многофункциональных умений. Организация образовательной среды в соответствии с данными положениями позволяла системе профессионально-педагогического образования России готовить профессионально мобильного специалиста.

В настоящее время по мере реализации профессиональных стандартов всех категорий работников возрастает их влияние на подготовку педагогов профессионального обучения (рисунок 2). При этом, помимо профессионального стандарта педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (ПС педагога ПОб, ПО и ДПО), мы имеем в виду также профессиональные стандарты по ра-

бочим профессиям и специальностям специалистов среднего звена (ПС по РП и СССЗ), в соответствующих подготовке педагогов профессионального обучения отраслях производства. Значимой для будущих педагогов профессионального обучения становится и их подготовка к участию в конкурсах профессионального мастерства по рабочим профессиям (КПМ). Учет перечисленных факторов важен для обеспечения «двойного опережения» подготовки педагогов профессионального обучения (первое – в аспекте учета процессов развития системы профессионального образования; второе – в аспекте учета развития реальных производственных процессов).

Обеспечить соответствие подготовки педагогов профессионального обучения, реализуемой сегодня по ФГОС, требованиям профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» возможно путем включения дополнительных разделов (тем), которые позволят выпускникам, в частности:

- изучить особенности психофизического развития, индивидуальные возможности лиц с ограниченными возможностями здоровья (для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья) – дисциплина «Возрастная психофизиология»;

- ознакомиться с опытом успешных профессионалов, работающих в осваиваемой сфере профессиональной деятельности, и(или) корпоративной культурой организаций-партнеров – дисциплина «Практикум по профессии»;



Рис. 1. Факторы, влияющие на подготовку педагога профессионального обучения

– разрабатывать задания, участвовать в работе оценочных комиссий, готовить обучающихся к участию в конференциях, выставках, конкурсах профессионального мастерства, иных конкурсах и аналогичных мероприятиях в области преподаваемого

учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) – дисциплины «Методика профессионального обучения», «Методика обучения видам профессиональной деятельности», «Профессионально-педагогические технологии».



Рис. 2. Расширение требований к подготовке педагога профессионального обучения

Профессиональные стандарты по рабочим профессиям и специалистов среднего звена в соответствующих подготовке педагогов профессионального обучения отраслях производства позволяют обоснованно сформировать содержание дисциплины «Практикум по профессии», изучение которой позволит студенту освоить знания, умения и трудовые действия, необходимые для приобретения рабочей профессии (профессии служащего) в выбранной отрасли подготовки.

Для активного участия будущих педагогов профессионального обучения в конкурсах профессионального мастерства необходимо повысить качество их подготовки по практикоориентированным дисциплинам (возможно путем развития элементов дуального обучения). При этом можно создать условия для проведения процедур сертификации их квалификаций, что позволит по-

высить результативность участия в конкурсах, олимпиадах, чемпионатах по профессии (в том числе по технологии WorldSkills).

В заключении следует отметить следующее: существующая в высшем образовании России система подготовки педагогов профессионального обучения по большей части положений отвечает требованиям профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», хотя требуются незначительные коррективы; приведение квалификации действующих профессионально-педагогических работников организаций профессионального образования в соответствие требованиям профессионального стандарта возможно путем их адресной подготовки в системе высшего и дополнительного профессионально-педагогического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкая Н. О., Романцев Г. М., Федоров В. А. Скрытая кадровая проблема российской инновационной экономики: потенциал системы профессионально-педагогического образования // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2008. – Вып. 5 (53). – С. 84–90.
2. Копнов В. А., Вершинин С. Е., Кислов А. Г., Пермякова Т. В., Власова О. И., Куимов В. С., Панкратова Д. А. Итоговый отчет о результатах выполнения государственного задания Министерства образования и науки РФ № 10.9046.2014 «Разработка и апробация методологии изучения и анализ социального портрета и ценностных ориентаций мастера производственного обучения». Регистрационный номер ИКРБС (инф. карты реферативно-библиографических сведений) отчета о НИР: 215040670017.
3. Кубрушко П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования. – М.: Высшая школа, 2001. – 236 с.
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».
5. Романцев Г. М., Федоров В. А., Осипова И. В., Тарасюк О. В. Профессиональный стандарт педагога профессионального обучения: подходы к разработке // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – 2012. – Вып. 1 (46). – С. 14–25.
6. Романцев Г. М., Федоров В. А., Осипова И. В., Тарасюк О. В. Уровневое профессионально-педагогическое образование: проблемы стандартизации: монография. – Екатеринбург, 2011. – 544 с.
7. Ткаченко Е. В. Профессиональное образование в России: проблемы развития [Электронный ресурс] // Ценности и смыслы. – 2014. – № 2 (30). – С. 7–13. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-obrazovanie-v-rossii-problemy-razvitiya>.
8. Федоров В. А. Кадровый потенциал профессиональных образовательных организаций: возможности развития // Нижегородское образование. – 2015. – № 4. – С. 4–10.
9. Федоров В. А., Васильев С. В. Профессиональный стандарт по профессии сварщик: опыт разработки в условиях ОАО «НПК Уралвагонзавод» // мат-лы VI Всерос. науч.-практ. конференции «Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития»; Екатеринбург, 11–14 ноября 2013 г. / Науч. ред. д-р пед. наук, проф. Е. М. Дорожкин; д-р пед. наук, проф. В. А. Федоров. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. – Т. 3. – С. 132–134.
10. Федоров В. А., Третьякова Н. В. Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 3. – С. 93–119. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-93-119.
11. Эрганова Н. Е. Концептуально-методические основы развития образовательной программы «профессионально-педагогические технологии» // Образование и наука. – 2008. – № 1. – С. 71–78.

REFERENCES

1. Verbitskaya N. O., Romantsev G. M., Fedorov V. A. Skrytaya kadrovaya problema rossiyskoy innovatsionnoy ekonomiki: potentsial sistemy professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya // *Obrazovanie i nauka. Izvestiya Ural'skogo otdeleniya RAO.* – 2008. – Vyp. 5 (53). – S. 84–90.
2. Kopnov V. A., Vershinin S. E., Kislov A. G., Permyakova T. V., Vlasova O. I., Kuimov V. S., Pankratova D. A. Itogovyy otchet o rezul'tatakh vypolneniya gosudarstvennogo zadaniya Ministerstva obrazovaniya i nauki RF № 10.9046.2014 «Razrabotka i aprobatsiya metodologii izucheniya i analiz sotsial'nogo portreta i tsennostnykh orientatsiy мастера proizvodstvennogo obucheniya». Registratsionnyy nomer IKRBS (inf. karty referativno-bibliograficheskikh svedeniy) otcheta o NIR: 215040670017.
3. Kubrushko P. F. Soderzhanie professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya. – M.: Vysshaya shkola, 2001. – 236 s.

4. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».
5. Romantsev G. M., Fedorov V. A., Osipova I. V., Tarasyuk O. V. Professional'nyy standart pedagoga professional'nogo obucheniya: podkhody k razrabotke // Vestnik Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po professional'no-pedagogicheskomu obrazovaniyu. – 2012. – Вып. 1 (46). – С. 14–25.
6. Romantsev G. M., Fedorov V. A., Osipova I. V., Tarasyuk O. V. Urovnevoe professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: problemy standartizatsii : monografiya. – Ekaterinburg, 2011. – 544 s.
7. Tkachenko E. V. Professional'noe obrazovanie v Rossii: problemy razvitiya [Elektronnyy resurs] // Tsennosti i smysly. – 2014. – № 2 (30). – С. 7–13. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-obrazovanie-v-rossii-problemy-razvitiya>.
8. Fedorov V. A. Kadrovyy potentsial professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiy: vozmozhnosti razvitiya // Nizhegorodskoe obrazovanie. – 2015. – № 4. – С. 4–10.
9. Fedorov V. A., Vasil'ev S. V. Professional'nyy standart po professii svarshchik: opyt razrabotki v usloviyakh OAO «NPK Uralvagonzavod» // mat-ly VI Vseros. nauch.-prakt. konferentsii «Innovatsionnye protsessy v obrazovanii: strategiya, teoriya i praktika razvitiya»; Ekaterinburg, 11–14 noyabrya 2013 g. / Nauch. red. d-r ped. nauk, prof. E. M. Dorozhkin ; d-r ped. nauk, prof. V. A. Fedorov. – Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2013. – Т. 3. – С. 132–134.
10. Fedorov V. A., Tret'yakova N. V. Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii: istorikologicheskaya periodizatsiya // Obrazovanie i nauka. – 2017. – Т. 19. – № 3. – С. 93–119. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-93-119.
11. Erganova N. E. Kontseptual'no-metodicheskie osnovy razvitiya obrazovatel'noy programmy «professional'no-pedagogicheskie tekhnologii» // Obrazovanie i nauka. – 2008. – № 1. – С. 71–78.

Макеева Светлана Олеговна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 379; e-mail: Soutrider@el.ru.

**АКАДЕМИЧЕСКИЙ РЕКЛАМНЫЙ ДИСКУРС –
ОБЗОР ПУБЛИКАЦИЙ И СОЦИАЛЬНАЯ ГРАНЬ
(РЕКЛАМА ВУЗОВ, ЛИШЕННЫХ АККРЕДИТАЦИИ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: рекламный академический дискурс; реклама; рекламные стратегии; рекламные тактики; вузы; образовательные услуги.

АННОТАЦИЯ. В статье представлена специфика рекламного академического дискурса, влияющая на уровень объективности работ в данной области. Обзор публикаций, посвященных рекламному академическому дискурсу, позволяет сделать следующие наблюдения: а) *актуальность* исследований в данной сфере несомненна; б) *методология* в целом традиционна; в) *лингвокультурный ракурс* исследований в данной сфере является преобладающим; г) *социальный контекст* рекламной деятельности вузов трактуется как мера социальной ответственности вузов, предоставляющих недобросовестную информацию. Материалом для данной статьи послужили элементы семи сайтов российских университетов, лишенных аккредитации в 2016 г., а именно вклады «абитуриентам». Методология исследования включает элементы дискурс-анализа, интерпретативного анализа, описания, сравнения и сопоставления полученных данных. В ходе исследования было выявлено, что приоритеты в рекламной академической коммуникации для данной группы смещаются в сторону реализации рекламных стратегий; стратегия информирования реализуется формально, информация о субъекте услуг представлена в предельно обобщенном виде. Ключевыми для вузов данной группы являются тактика речевого моделирования отношений между адресатом и адресантом, тактика контроля над процессом интерпретации, тактика создания доверия к субъекту воздействия, а также тактика ситуационного планирования коммуникации. В целях реализации данных тактик широко используются такие приемы, как использование оценочной лексики, параллельных конструкций, специфическое распределение агенса и пациенса в синтаксической структуре, апелляции и в особенности трюизмы. Ключевыми объектами рекламирования выступают материально-техническое обеспечение учебного процесса, преподавательский состав, модель достойного будущего либо высшее образование как таковое. Сравнение рекламного дискурса отечественных «проблемных» вузов и их низкостатусных зарубежных аналогов может быть обозначено как перспектива работы.

Makeyeva Svetlana Olegovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the English Language Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**COMMERCIALIZED ACADEMIC DISCOURSE –
REVIEW OF RECENT RESEARCH AND SOCIAL ASPECT
(ADVERTISING PRACTICES OF NON-ACCREDITED UNIVERSITIES)**

KEYWORDS: commercialized academic discourse; advertising; marketing strategy; marketing tactic; marketing device; educational services.

ABSTRACT. The article describes specificity of advertising practices in academic discourse that reflects itself in objectivity of linguistic research in the field. The coverage of recent research in the field of commercialized academic discourse allows for the following observations: a) research of the field is considered topical; b) research methods are traditional for cognitive linguistics; c) the prevailing aspect of research in the field is linguocultural; d) social context provided in some of the reviewed research is interpreted as public accountability of universities for providing misleading/false information. This publication focuses on 7 sites of Russian universities, non-accredited in 2016; the focus is narrowed down to texts, addressed to applicants. The research procedure comprises elements of discourse analysis, interpretation, description and parallel analysis. The study gives grounds to conclude, that advertising discourse practices for the group prevail over informing the addressee, the latter being done in a formalized way. The key advertising tactics are: modeling of the addresser-addressee relations, tactic of controlling the interpretation process, tactic of creating credibility of the message and tactic of situational planning of communication. To implement the given tactics the group of universities under discussion makes ample use of such devices as use of epithets, parallel constructions, specific 'agent of the action/receiver of the action' relations in syntactic structures, appeals and, above all, truisms. The prevailing marketing objects are: amenities, staff, model of future career success or higher education in general. The perspective for this research might be comparative study of low-status Russian universities and their analogues (diploma mills) abroad.

В данной статье мы повторно обращаемся к исследованию академического рекламного дискурса университетов. Направление исследований в данной сфере было задано программной публикацией Нормана Ферклов [15], в которой поднимается вопрос о трансформации академического дискурса под влиянием коммерциализации образования в Великобритании. Феномен проникновения рекламного дискурса в эту сферу получил название интервенции, колонизации либо контаминации. В течение ряда лет в работах исследователей, развивающих предложенное Ферклов направление, акцент делается на текстовой базе доказательств и свидетельств того, что процесс контаминации действительно имеет место. Англоязычные публикации данного периода рассмотрены нами в рамках реферативного обзора [7]. Исследования рекламной продукции вузов продолжают оставаться популярными, особенно за рубежом. Тем не менее, в последнее время инкорпорация академического и рекламного дискурса воспринимается авторами как данность, предмет исследования более конкретизирован, акцент в исследованиях смещается в сторону *специфики* дискурсивных практик вузов.

Прежде чем перейти к обзору доступных нам исследований академического рекламного дискурса, обозначим ряд проблем интерпретации, который неизбежно влияет на уровень объективности данных работ.

1. Реклама является лингвокультурным метаконцептом с размытыми границами [2] и существенными различиями в оценочном и ассоциативном полях в рамках англоязычной и русскоязычной лингвокультур. Трансформация метаконцепта в рамках профессионального дискурса может быть значительной, причем оценочный знак может меняться полярно. В контексте педагогического дискурса концепт моделируется в зависимости от корпоративной принадлежности либо статуса коммуникантов (учителя, администрация учебных учреждений) [17], при этом аксиологические доминанты опять же поляризуются [12].

2. Реклама образовательных услуг не является коммерческой рекламой в чистом виде, в ней всегда присутствуют черты социальной рекламы и в известной степени пропаганды.

3. Дискурсивная природа рекламы диктует применение не текстового анализа, а метода дискурс-анализа к корпусу интересующих нас текстов. Дискурс-анализ неизбежно связан с «характеристикой внешних по отношению к тексту особенностей и функций коммуникативного процесса» [10,

с. 15], то есть параметра, который во многом зависит от выбора фокуса исследователем – отсюда заметная неоднородность работ в данной области.

4. Академический рекламный дискурс отличается нестабильным объектом рекламирования (*далее ОР – прим. С. М.*), поскольку каждый вуз по-своему определяет набор «товаров» и их иерархию в рамках рекламного текста.

Вышеперечисленные факторы предсказуемо задают крайнюю неоднородность фокуса, охвата материала и методологии в исследованиях данной области. Условно доступные нам работы можно разделить на две категории на основании авторской интенции – предметная область либо жестко ограничена (рассматривается специфическая группа контекстов – как правило, ограничения имеют либо лингвокультурное основание, либо исследуется то или иное языковое явление), либо автор придерживается многоаспектного подхода – при этом объектом исследования выступает интернет-дискурс.

К первой группе можно отнести работы Я. Сташковой [19], М. Санитар [18], Паулы Гуэмб [14], Дж. Брэдли [11], М. Хейка [16] и Тао Ксионг [20]. Работа Я. Сташковой, предпринимающей попытку выявить лингвокультурную специфику саморепрезентации университетов Словении, носит реферативный констатирующий характер; автор опирается на ключевую публикацию Нормана Ферклов [15]. Основными положениями статьи можно считать утверждения, что все академические жанры так или иначе начинают отражать промоутерские стратегии; характер продвижения образовательных услуг Великобритании и Словакии имеет ряд культурных различий; тем не менее, под влиянием глобализации университеты в самопрезентации заимствуют западную модель. Близкой по подходу можно считать статью [20]. Автор делает акцент на специфическом национальном формате академического рекламного дискурса, находящегося под влиянием, в отличие от западных университетов, не только коммерциализации, но и бюрократического стиля управления. Жанр, избранный объектом исследования, также специфичен – это объявления о вакансиях в штате ведущих университетов КНР. На основании анализа корпуса объявлений автор приходит к выводу, что данный жанр служит не только целям рекрутинга персонала, но и самопродвижения образовательной организации. Магистерская диссертация П. Гуэмб посвящена сравнительному анализу сайтов университетов Кардифа (Великобритания) и Ллейды (Каталония). Анализ сайтов осу-

ществлен на уровне метатекста (цветовая символика, графика, изображения). Аспектом сопоставления является эффективность маркетинговых стратегий; выводы автора легко предсказуемы – рекламная деятельность британского университета более эффективна в силу более широкого инструментария приемов воздействия на целевую аудиторию и более эффективной маскировки данных приемов. Лингвокультурной специфике рекламной продукции университетов Бангладеш посвящена работа Шариара [16]. В ней, в отличие от предыдущих, анализ рекламного дискурса университетов получает социальное звучание – автор затрагивает проблему соблюдения этических норм в вузовской рекламе. Проблема недобросовестной рекламы в данной области, по мнению автора, стоит особенно остро в связи с длительностью и высокой ценой самой услуги, спецификой целевой аудитории и изначальной презумпцией истинности академического дискурса.

Публикации, объект исследования в которых ограничен характером языкового материала, менее многочисленны. Работа Брэдли [11] опирается на типологию некорректных (не соответствующих истине) рекламных утверждений, предложенных Д. Гарденером [13]. Обращаясь к проспектам-каталогам образовательных услуг семи университетов Великобритании, автор анализирует случаи некорректного использования статистических и цифровых данных как элементов текста. В статье выделены и проиллюстрированы девять типов манипулирования статистическими данными. Выводы автора связаны скорее с социальными последствиями недобросовестной рекламы университетов (дорогостоящий и длительный характер услуги, низкий уровень медиакомпетентности адресной аудитории, манипулирование имиджем университета, препятствующее критическому восприятию информации и т.п.). Публикация Сэнигар [18] имеет ограничения объекта исследования как языкового, так и контекстного характера – широкозначное слово ‘исследования’ (research) в институциональном дискурсе группы британских университетов, ‘имеющих миссию’ (mission group). Автор описывает механизмы влияния семантического окружения на широкозначное слово, позволяющие осуществить семантическую контаминацию лексемы ‘исследования’, и превратить их в объект маркетинга.

Вне зависимости от разнопланового характера вышеперечисленных публикаций методология данных работ, как правило, базируется на комбинации дискурс-анализа и методов корпусной лингвистики, что позволяет достичь большей достоверности результатов.

Отечественные исследования в рассматриваемой области менее представлены; предмет, как правило, многоаспектен (например, исследование Е. Ю. Дьяковой [6]), в связи с чем методология требует включения очень широкого инструментария смежных наук. Попытки учета влияния социального контекста на рекламную деятельность вузов отмечаются в единичных случаях. Так, Н. Ю. Белякова, Ю. С. Рождественская [3] предпринимают попытку сравнения рекламных технологий государственных и коммерческих вузов. По-прежнему нередки работы констатирующего характера [5; 9], где приводятся свидетельства интердискурсивного взаимодействия на различных уровнях (лексические, морфологические, средства выражения экспрессивности); новизна подобных работ в основном обусловлена привлечением *нового материала*: ряд контекстов из буклетов рекламы образовательных услуг служат удачной иллюстрацией реализации рекламных стратегий на текстовом уровне. Подводя итог краткому обзору доступных нам публикаций, посвященных анализу академического рекламного дискурса, следует отметить: а) *актуальность* исследований в данной сфере несомненна; б) *методология* в целом традиционна; в) *лингвокультурный ракурс* исследований в данной сфере является преобладающим; г) в ряде публикаций учитывается *социальный контекст* рекламной деятельности вузов, но по сути данный аспект трактуется как мера социальной ответственности вузов, предоставляющих недобросовестную информацию.

Отечественные реалии высшего образования позволяют провести дискурсивное исследование с учетом социального контекста с несколько других позиций. Как известно, реформирование высшего образования повлекло за собой появление четырехуровневой (здесь более уместным было бы слово «кастовой») градации вузов: вузы, полностью эффективные, вузы, подлежащие оптимизации, вузы, лишенные аккредитации, и вузы, лишенные права на продолжение образовательной деятельности. Первые три группы университетов осуществляют набор студентов и ведут рекламную деятельность. Группа университетов, лишенных аккредитации, представляет интерес в связи с изменением пакета услуг, которые они могут предложить – обучение, образовательную и досуговую деятельность – за вычетом *диплома государственного образца*. Целью нашего исследования является определение *специфики рекламного дискурса* для данной группы вузов. Рекламная деятельность вузов данной группы

будет неизбежно иметь отличия от группы полностью эффективных вузов. Расхождения едва ли будут очевидны на уровне рекламных стратегий – на наш взгляд, рекламные стратегии являются неким дискурсивным инвариантом. Различия могут быть выявлены на уровне рекламных тактик либо рекламных приемов. Специфическим, по нашим предварительным ожиданиям, является рейтинг объектов рекламирования: не имея возможности оперировать главным доводом в пользу покупки образовательной услуги – «дающий диплом/сертификат установленного образца», университеты при обращении к потенциальным клиентам должны предложить альтернативный привлекательный продукт.

Прежде чем перейти непосредственно к анализу текстового материала, уточним ряд понятий, являющихся для данной работы ключевыми – **«стратегия»**, **«тактика»** и **«прием»**. Под стратегией мы, вслед за Е. С. Поповой, подразумеваем «сверхзадачу, идущую от адресанта, направленную на достижение коммуникативной или практической цели и рассчитанную на определенный перлокутивный эффект» [8, с. 278]. Можно с определенной уверенностью утверждать, что процессы глобализации, затронувшие область образования, приводят к нивелированию рекламных стратегий вузов вне зависимости от их государственной принадлежности либо статуса. Тактика – это план содержания, который манифестируется в приеме (то есть плане выражения). «Прием определяет использование вербальных и невербальных средств для выражения инвариантного тактического смысла» [там же]. Языковые приемы рекламы, определяемые как «отбор и использование адресатом языковых средств, с помощью которых реализуются тактический и стратегический планы речевого воздействия» [4, с. 142], будут в полной мере зависеть от прагматических установок, социального статуса и деятельностного контекста вузов. При анализе рекламных тактик и приемов университетов мы во многом опирались на исследование А. А. Горячева [4], на наш взгляд, удачно суммирующее публикации в данной области.

Материалом анализа в рамках данной статьи послужили странички семи сайтов из 14 университетов, лишенных аккредитации в 2016 г., но проводивших набор на 2016/17 учебный год. Филиалы (пять филиалов) не рассматривались, так как лишение аккредитации филиала не ведет к глобальной перестройке деятельности головного вуза. Были рассмотрены только текстовые элементы сайтов. Мы не затрагивали другие семиотические системы, отталкиваясь от

предположения, что текстовое наполнение (в отличие от графики, рубрикации, анимации) сайта является его наиболее подверженной изменениям составляющей.

Тексты, адресованные абитуриентам, расположены на соответствующей вкладке либо на главной странице и, как правило, невелики по объему (от 300 до 1500 слов). Методология включает элементы дискурса-анализа, интерпретативного анализа, описания, сравнения и сопоставления полученных данных. Поскольку целью исследования явилась проверка выдвинутых ранее предположений, анализ текстов строился по следующей схеме:

- 1) определение ключевых рекламных тактик;
- 2) характеристика рекламных приемов на разных языковых уровнях;
- 3) специфика иерархии рекламируемых объектов продажи или услуг.

Перейдем к анализу рекламных текстов выбранных нами университетов по данной схеме:

(1) ОАНО ВО «Московский открытый институт»

Рекламный дискурс данного вуза (единственный из рассмотренных примеров) имеет отличие на **стратегическом** уровне – вуз прибегает к стратегии фальсификации, предоставляя заведомо ложную информацию о наличии аккредитации: *По окончании обучения Вы получаете Диплом государственного образца с присвоением квалификации бакалавра* (представлена фотография будущего диплома).

К лексическим приемам, обеспечивающим выдвижение рекламной продукции данной организации, следует, прежде всего, отнести оценочную лексику – интенсификаторы, гиперболизирующие качество образовательных услуг: *Мы предлагаем нашим студентам поистине инновационный подход...* Можно в какой-то мере считать данный прием средством реализации тактики конкурентного преимущества (тогда как конкуренты этого не делают). При актуализации рекламного продукта широко используются синтаксические приемы – параллельные конструкции, специфическое распределение агенса и пациенса в синтаксической структуре. Отметим, что агентом всех перечисленных действий в рамках взаимодействия «агент – клиент» выступает университет как корпоративное лицо, студенты выступают пассивными потребителями: *Мы предлагаем нашим студентам поистине инновационный подход к получению современного образования: у нас преподают лучшие специалисты Москвы, мы ищем эффективный индивидуальный подход к каждому, постоянно актуализируем наши*

образовательные программы, плодотворно сотрудничаем с ведущими компаниями-работодателями. Мы делаем все, чтобы учеба в МОИ была не только эффективной, но и максимально интересной.

Ключевым продуктом, реализуемым вузом, выступает дистантная форма обучения, а именно его программное обеспечение (ДОТ), которое приравнивается к процессу получения знаний. Приемом выдвигаемым в данном случае является триумф (наличие ДОТ является обязательным условием реализации заочной формы обучения, продукт не является эксклюзивным, как позиционируется): *Возможность выбора удобной формы обучения, в том числе заочной формы с применением дистанционной технологии (ДОТ) – это принципиально новый, высокотехнологичный процесс получения знаний, который позволяет получать качественное образование, не выходя из дома.* Следующим по значимости объектом продажи является место расположения (Москва): *Высшее образование и работа в Москве – составляющие вашего успеха, которые вы сможете обрести одновременно, выбрав наш ВУЗ.*

(2) НОЧУ ВО «Уральский институт коммерции и права»

Для данного вуза характерно предпочтение тактики создания доверия к субъекту воздействия, а также тактика ситуационного планирования коммуникации (выбор для воздействия тех моментов, когда человек в силу естественных причин более склонен к некритическому восприятию). Вуз предоставляет информацию о лишении аккредитации в форме осознанно незавершенного высказывания, побуждающего адресата к домысливанию, воображению недосказанного, подталкивающего к выводам, основанным на вере/доверии (claim-belief interaction по [13]). *Приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) от 2 августа 2016 года № 1352 приостановлено действие государственной аккредитации Не-государственному образовательному частному учреждению высшего образования «Уральский институт коммерции и права» и установлен срок один месяц для устранения несоответствий, указанных в акте проверки Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки юридического лица от 18 марта 2016 года № 133/ВП/Л/З/К, в части содержания и качества подготовки обучающихся. Выявленные нарушения устранены. Отчет Уральского института коммерции и права об устранении недостатков в части содержания и качества подготовки обучающихся находится на стадии подготов-*

ки и направления в Рособрнадзор.

Приемы реализации тактики речевого моделирования отношений между адресатом и адресантом в данном тексте заслуживают особого внимания. Рекламные тексты вузов, как правило, являются сложными функционально-стилистическими образованиями, в которых переплетаются черты официально-делового, научного и публицистического стилей. Доминирование одного из них можно считать своеобразным сигналом будущих статусно-ролевых отношений между вузом и его клиентами. В данном тексте превалируют черты официально-делового стиля, имплицитно характеризующего вуз как надежную организацию, функционирующую в правовом поле, а также создающие представление о регламентированном характере отношений «агент – клиент» и некоторой дистанционности агента. Не случайно при номинации корпоративного лица используется лексема *институт*, при номинации клиента – лексема с обобщенной семантикой *студенты*.

Стратегия ассоциирования, являющаяся неотъемлемой чертой рекламного дискурса, вполне традиционно реализована за счет приема использования числительных. Тем не менее, цифры и статистические данные, предоставляемые организацией, затруднительно интерпретировать, так как отсутствует так называемая «точка отсчета» (claim without a reference). *В настоящее время в институте обучается около 3 тысяч студентов.*

Ключевым объектом продажи является материально-техническое обеспечение учебного процесса: *Институт располагает современной материально-технической базой: большинство аудиторий оснащено мультимедийным оборудованием, интерактивными досками и иными техническими средствами обучения.* Следует отметить использование лексических единиц расплывчатой семантики – «большинство» и «иные ТСО». Данный прием был справедливо отмечен [18] как прием «безопасной риторики» – подобные формулировки невозможно оспорить.

Реклама (3) **Уральского финансово-юридического института** является сходной с предыдущим вузом по построению, но имеет некоторые небезыносительные отличия. Вуз реализует тактику самопрезентации субъекта воздействия посредством создания слоганов с использованием ассоциативно нагруженной, стилистически маркированной лексики, эксплицирующей ценности социальной группы: *УрФЮИ – уважаемый вуз.* Эпитет «уважаемый», являясь маркером положительной оценки (вызывающий уважение, достойный, почтенный), в

данном случае эффективно реализует и тактику речевого моделирования отношений между адресатом и адресантом (установление горизонтальных / иерархических отношений, уменьшение дистанции, создание МЫ-группы – респектабельный вуз для респектабельных людей). Отметим, что само название «УрФЮИ» в настоящее время выполняет роль торгового названия ОР, так как организация имеет статус **колледжа**.

Стратегия дискурсивного позиционирования в рекламе вуза проявляется не в полной мере последовательно в силу некоторой стилистической эклектичности в разделе, адресованном магистрантам. В этом разделе используется неформальное обращение *Дорогие друзья!* – эффектом которого является сокращение социальной дистанции и установление речевого контакта. Чрезмерное сокращение дистанции в отношении взрослых клиентов, имеющих определенный профессиональный статус, а также использование лексических единиц расплывчатой семантики при описании образовательной услуги, например: *Вы овладеете **основательной** научной базой и методологией научного процесса* ведет к нарушению конструктивно-единства рекламы данного вуза.

Одним из традиционных рекламных приемов реализации тактики сообщения о превосходстве ОР (стратегия диссоциирования) является предоставление информации о знаменитых выпускниках, являющееся косвенным свидетельством престижности вуза и надежной перспективы карьерного роста. УрФЮИ, реализуя данный рекламный ход, предоставляет информацию о *Самой красивой девушке России – Мисс Россия 2010*, как одной из выпускниц вуза. Уместность и эффективность данного приема в связи с характером профессиональной подготовки весьма спорна.

Иерархия ОР в данном примере не имеет существенных расхождений с градацией ОР полностью эффективных вузов: а) программа специального обучения, обеспечивающая синтез юридического и финансового образования; б) высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав. Отличия возникают на уровне содержательного наполнения характеристики ОР; так, ведущие вузы, позиционируя ОР (б), как правило, предоставляют информацию о персоналиях научных сотрудников и их академических достижениях (в ином случае вуз подталкивает абитуриентов к выводам, основанным на доверии).

(4) ЧОУ ВПО «Восточный институт» (СПб)¹

¹ На данный момент прекратил свою деятельность в связи с реорганизацией. Анализ рекламы вуза осуществлен в марте 2017 г.

Стратегия управления критичностью восприятия в отношении статуса вуза реализуется посредством тактики ситуационного планирования коммуникации (выбор для воздействия тех моментов, когда человек в силу естественных причин более склонен к некритическому восприятию). Информация об отсутствии аккредитации предоставлена при помощи интерактивной ссылки *Восточный институт в базе данных Рособнадзора*, рассчитанной на изучающее, а не ознакомительное либо просмотровое чтение. На наш взгляд, данный прием близок приемам текстового оформления рекламы продуктов питания «эконом-класса» (перечень состава продукта мелким шрифтом, использование сносок и пр.).

В рекламе образовательных услуг эффективно реализуются как мнемонические стратегии, так и стратегии дискурсивного позиционирования. Средством их воплощения в обращении к абитуриентам выступает конвергенция лексических, грамматических и текстово-композиционных приемов рекламного речевого воздействия. В приведенном ниже отрывке обращает на себя внимание лексический повтор, актуализация семантически сдержанного эпитета «*достойный*», параллельные конструкции, императивные формы глаголов (апеллятив «*поверьте*» в финальной сильной позиции), концептуализация услуги посредством традиционной в образовании метафоры пути, антитеза (*легко – сложно*, 3 случая использования противительного союза «но»), замещение оценочного слова именем бренда. *К нам поступить достаточно легко, обычные правила: ЕГЭ, медицинская справка и т.п. (смотрите в разделе «Абитуриенту»), а дойти до конца сложно. У нас небольшой институт, но с достойным качеством образования. Группы маленькие – к концу обучения обычно остается по 4–5 человек, потому что учиться трудно. Но те, кто оканчивают, становятся настоящими специалистами. Наши выпускники всегда находят достойную работу с достойной зарплатой. Кто-то уезжает в страну, которой решил посвятить свою жизнь, и таких немало. Другие находят работу здесь: в иностранных фирмах, таких как «Тойота», «Ниссан», «Балтийская жемчужина» или в отечественных, так или иначе связанных со странами Востока. Кто-то находит себя в туристическом бизнесе, каждый день совершенствуя свой разговорный язык. Тот, кого манит научная стезя, поступает в магистратуру, чтобы развивать российское востоковедение. Все пути открыты. Но только для тех, кто пришел не ради эк-*

зотики, а для настоящего дела. Вас ждет нелегкий труд, но он стоит того, поверьте.

Ключевыми ОР выступают образ достойного будущего и «преподавательский состав». На уровне содержательного наполнения различий в позиционировании данных ОР в сравнении с эффективными вузами не отмечено, ср.: *У нас в разное время преподавали выдающиеся российские ученые-востоковеды: д.ф.н., проф. В. Н. Горегляд, д.ф.н., проф. СПбГУ Н. А. Спешнев, к.и.н. А. С. Мартынов, д.и.н., проф. Е. И. Кычанов, д.ф.н., проф. Л. Н. Меньшиков, к.и.н., доц. Б. М. Новиков, крупнейший российский специалист по японскому искусству М. В. Успенский, к.ф.н. А. М. Кабанов. В настоящее время продолжают работать: к.и.н. Климов В. Ю., Ph.D. Климова О. В., к.и.н., доц. Божкова С. Г. и другие преподаватели.*

(5) Воронежский институт экономики и социального управления ВИЭСУ²

Тактика контроля над процессом интерпретации (обеспечение соответствия интерпретации замыслу адресанта) осуществляется за счет учета контекста, в котором адресат будет осуществлять дешифровку сообщения. *Наличие лицензии и свидетельства о государственной аккредитации (дается на каждые 5 лет) – обязательное условие для выдачи государственного диплома и отсрочки от армии для юношей (очная форма обучения и высшего, и среднего профессионального образования).*

Воронежский институт экономики и социального управления эти документы имеет.

Вуз аттестовался в 2001 и 2006 гг., ведет образовательную деятельность по специальностям и направлениям... Использование трюизма снижает уровень критичности восприятия информации, тогда как прием умолчания может подтолкнуть абитуриента к выводам на основе доверия к источнику информации.

В тексте сохраняется композиционная специфика академического дискурса (оформление текста в виде тезисов, подкрепленных доказательствами), что можно также отнести к способам реализации вышеупомянутой тактики. Использование императивных форм глаголов, аппелятивов (*ставим плюс, поставьте еще один плюс, ставим большой плюс*) обеспечивает реализацию тактики влияния на принятие реципиентом решения (моделирование стратегий принятия решения) и тактики создания образа текущей коммуникативной си-

туации (мы делимся информацией, учим, и готовы это делать в дальнейшем). Тактика сообщения о превосходстве ОР над неким альтернативным объектом осуществлена посредством использования **ряда** трюизмов – основные измерители эффективности вузов в целом позиционируются в данном тексте как конкурентные преимущества ВИЭСУ, например: *Приобщение студентов к научной работе – показатель уровня подготовки специалистов высокопрофессиональных и высококвалифицированных. Ставим большой плюс.* Вторым приемом реализации данной тактики является использование эпитетов с семантикой чрезмерности: *высокопрофессиональные, высококвалифицированные, прекрасные.* Синтаксический прием параллелизма в равной степени способствует реализации обеих тактик. Прием использования числительных, как и в ранее рассмотренных примерах, «работает» на тактику создания доверия к субъекту воздействия. В тексте опять же приводятся цифры и статистические данные, которые затруднительно интерпретировать, так как отсутствует так называемая «точка отсчета» (claim without a reference). *Материально-техническая база. Здесь стоит обратить внимание на наличие собственной библиотеки, ее ресурсы (в том числе электронные). В Воронежском институте экономики и социального управления библиотечный фонд насчитывает более 50 тыс. экземпляров учебной, научной и методической литературы, что составляет 37 экз. на одного обучающегося (а студентов в институте 1350 чел.). Среднее значение количества терминалов до 10 на 100 студентов (для вуза это очень низкий показатель – прим. С. М.). Ставим тоже плюс.*

В ряду ОР на первое место выдвигается материально-техническая база: *Созданы условия для питания, все помещения оснащены необходимой мебелью, электронной техникой и т.д., прекрасные, светлые и благоустроенные учебные и внеаудиторные помещения.*

(6) Армавирский лингвистический социальный институт

Реализация тактики контроля над процессом интерпретации в данном примере близка к случаю недобросовестной рекламы – информация о лишении аккредитации не вузом **не предоставляется**. Брэдди выделяет данные случаи в отдельную тактику – тактику замалчивания (omission of material facts) [11].

Ключевой в реализации интенций адресата является тактика речевого моделирования отношений между адресатом и адресан-

² В 2017 г. в результате мониторинга эффективности продемонстрировал рост по всем показателям.

том (установление горизонтальных/иерархических отношений, уменьшение дистанции, создание МЫ-группы). Для текста характерна высокая частотность призывов, аппелятивов, маркеров неформального общения, нацеленных на сокращение статусной дистанции: *Поступай без стресса. На факультетах АЛСИ имеются направления, ты сможешь выбрать для себя наиболее подходящее и приступить к освоению карьерных высот! Прояви себя вместе с АЛСИ. АЛСИ – твой путь к успеху!* Данный текст является классическим примером сокращения и размывания статусной дистанции между учителями и студентами (клиентами), искусственного конструирования модели «дружеских отношений» между потребителями и организацией, что ведет к предпочтительному использованию неинституциональных (в том числе бытовых) моделей коммуникации. Восклицательные предложения в данном контексте также следует рассматривать как фигуры имитации, восходящие к разговорному, неформальному общению. Тактика «подстройки», то есть обеспечения идентификации субъекта воздействия как «своего», осуществляется посредством приема использования ряда эпитетов-характеристик качеств адресата): *И у нас в институте созданы все условия для формирования именно таких молодых людей: ярких, интересных, думающих, умеющих ставить цели и достигать их.*

Основным ОР вуза является высшее образование как таковое, то есть происходит продажа обобщенного продукта: *Профессионализм, уверенность в себе, новые знакомства и широкий спектр возможностей – лишь часть преимуществ, которые открывает высшее образование.*

Схожие тактики самопродвижения использует и (7) **ОАНО ВО «Институт мировой экономики и финансов»**. Данная организация использует тактику замалчивания (не предоставляет ключевую информацию о лишении аккредитации). Тактика сообщения о превосходстве ОР над неким альтернативным объектом осуществлена посредством использования **ряда** трюизмов; композиционную специфику текста обуславливают вопросно-ответные единства, создающие «двухчастную ситуацию общения», благодаря чему адресат речи определяется как реальный, конкретный участник речевой коммуникации [1, с. 363]. **Что дает диплом бакалавра?** *Диплом бакалавра дает выпускнику право при трудоустройстве занимать те должности, которые предусматривают наличие высшего образования в соответствии с их квалификационными требованиями. Диплом «бакалавра» дает также право продолжить обуче-*

ние в магистратуре. Бакалавриат – это высшее образование? Бакалавриат – это первая ступень высшего профессионального образования, которая является базовой. Степень Бакалавра можно получить по очной и заочной формам обучения.

Тактика речевого моделирования отношений между адресатом и адресантом реализуется посредством смешения маркеров официально-делового и бытового стилей. Номинация агента образовательной деятельности осуществляется посредством единиц: *ИМЭФ/мы*; номинативный ряд единиц, обозначающих клиента, вариативнее: *каждый человек / будущий выпускник / деловой человек / абитуриент / лица, закончившие магистратуру.*

Ключевым ОР выступает образование как обобщенный продукт и модель будущего, связанного с обучением в вузе. *Сейчас диплом магистратуры рассматривается как высокая ступень по отношению к специалисту и повышает широкие возможности для трудоустройства и повышения заработной платы.* Наш предварительный прогноз расхождений в рекламном дискурсе разностатусных вузов не включал фактора редакторской правки и нормативности текста. Тем не менее, пример (7) позволяет отметить, что расхождение возможно и на этом уровне, ср.: *Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования «Институт мировой экономики и финансов» (ИМЭФ) был создан в 1995 году (подлежащим является им. сущ. ж.р.); Понимая, что каждый человек имеет мощный потенциал, нашим приоритетом является создание благоприятной почвы для его развития.* (отсутствует управляющее слово дееспричастного оборота).

Представить анализ рекламного дискурса группы высокостатусных, полностью эффективных вузов (на основании рейтинга вузов РФ мы обращались к сайтам СПбГУ, РЭУ имени Плеханова, МИСиС, МФТИ и НИУ «ВШЭ») не позволяет как объем публикации, так и еще одна, довольно парадоксальная причина. Данная группа практически не реализует стратегию саморепрезентации. На них «работает» содержательное наполнение сайта, так как любая хорошо представленная информация аксиологична. Это в какой-то степени позволяет оспорить утверждение, что образование как таковое в настоящее время продать невозможно – нужно сначала создать из него модель конкурентоспособного коммерческого продукта.

Подведем некоторые итоги данного обзора специфики рекламной деятельности вузов, лишенных аккредитации:

1. Приоритеты в рекламной академиче-

ской коммуникации смещаются в сторону реализации рекламных стратегий; стратегия информирования реализуется формально, информация о субъекте услуг представлена в предельно обобщенном виде.

2. Ключевыми для вузов данной группы являются тактика речевого моделирования отношений между адресатом и адресантом, тактика контроля над процессом интерпретации, тактика создания доверия к субъекту воздействия, а также тактика ситуационного планирования коммуникации.

3. В целях реализации данных тактик широко используются такие приемы, как использование оценочной лексики, параллельных конструкций, специфическое распределение агенса и пациенса в синтаксической структуре, апеллятивы и в особенности трюизмы.

4. Ключевыми ОР для данной группы выступают материально-техническое обеспечение учебного процесса, преподавательский состав, модель достойного будущего либо высшее образование как таковое.

Все вышеизложенные наблюдения отражают скорее рейтинг рекламных предпочтений, а не специфику маркетинговой деятельности как таковой. Создается впечатление, что, в отличие от рекламного дискурса других сфер, где прослеживается статусная

градация продукта (от «эконом» до «элит» класса) вузы рассматриваемой нами группы не стремятся к выработке специфических рекламных тактик либо приемов – напротив, они полагаются на жанровый инвариант, стремятся к предельной генерализации и широко используют подражательные рекламные ходы. Сравним, например, откровенно подражательный коммуникативный ход (6), явно имитирующий саморепрезентацию старейших университетов: *За 20 лет АЛСИ прошел долгий путь, менялось время, менялся и институт. Сегодня мы идем в ногу со временем, отвечая современным требованиям, при этом сохраняя традиции вуза и его истоки.*

Отметим, что данное исследование отражает определенную стадию статусного расслоения российских вузов; через незначительный промежуток времени могут быть получены совершенно другие данные. Обращение к данной теме через два – три года, а также сравнение рекламного дискурса отечественных «проблемных» вузов и низкостатусных зарубежных аналогов (так называемых ‘diploma mills’ – вузов, обеспечивающих дешевое образование для иностранных студентов в США, Австралии) может быть обозначено как перспектива работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Диалогическая цитация // Вопросы языкознания. – 1986. – № 1. – С. 28–41.
2. Белозерова Е. В. Реклама как жанровый метаконцепт (на материале современной русской лингвокультуры) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2007.
3. Белякова Н. Ю., Рождественская Е. С. Неценовые факторы конкуренции: рекламная деятельность вузов // Universum. Вестник Герценовского университета. – 2009. – № 9. – С. 28–37.
4. Горячев А. А. Моделирование речевого воздействия в рекламной коммуникации : дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2010.
5. Денисова Н. В. Аспекты междискурсивного взаимодействия (на примере рекламных буклетов вузов и рубрики сайтов вузов «Абитуриентам») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2009. – № 1 (3). – С. 64–70.
6. Дьякова Е. Ю. Поликодовый текст в британском рекламном дискурсе сферы образования : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2011.
7. Макеева С. О. Коммерциализация педагогического дискурса: обзор англоязычных публикаций последних лет // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10. – С. 209–213.
8. Попова Е. С. Структура манипулятивного воздействия в рекламном тексте // Известия Уральского государственного университета. – 2002. – № 24. – С. 276–288.
9. Тимофеева О. И. Коммуникативные стратегии аргументации в рекламе образовательных услуг (на примере текстов печатной рекламы) // Вестник Омского университета. – 2011. – № 1. – С. 147–151.
10. Чернявская В. Е. Дискурс как объект лингвистических исследований // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербург. гос. ун-та экономики и финансов, 2001. – С. 11–22.
11. Bradley John. Integrity in higher education marketing? A typology of misleading data-based claims in the university prospectus // International Journal for Educational Integrity. – 2013. – Vol. 9. – No. 2 (December). – P. 74–88.
12. Crichton J. The Discourse of Commercialization. A Multi-Perspective Analysis. – Palgrave Macmillan, 2010.
13. Gardener D. Deception in advertising: A conceptual approach // Journal of Marketing. – 1975. – Vol. 39 (January). – P. 40–46.
14. Guembe Paula Goñi. Higher education as a marketable product. A critical discourse analysis of universities' persuasive strategies to recruit students / Final Degree Project. – University of Lleida, 2014.
15. Fairclough N. Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities // Discourse and Society (SAGE). – 1993. – Vol. 4 (2). – P. 133–168.
16. Haque Muhammad Shariar. Discourse Structures in Bangladeshi Educational Advertisements: A Critique // East-West Journal of Humanities. – 2013. – Vol. 4. – P. 1–29.
17. Sachs Judyth. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes // Journal of Education Policy. – 2001. – Vol. 16. – 2. – P. 149–161.
18. Sanigar Mary Alice. Selling an Education. Universities as commercial entities: a corpus-based study of

university websites as self-promotion // LWPLP. – 2013. – Vol. 18. – P. 85–114.

19. Stašková Jaroslava. Promotional Genres of Academic discourse [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/.../Staskova.pdf> (date of access: 19.07.2017).

20. Xiong Tao. Discourse and marketization of Higher education in China: the genre of advertisements for academic posts // Discourse and Society. SAGE Journals. – 2012. – Vol. 23. – Issue 3. – P. 318–337.

REFERENCES

1. Arutyunova N. D. Dialogicheskaya tsitatsiya // Voprosy yazykoznaniiya. – 1986. – № 1. – S. 28–41.
2. Belozerova E. V. Reklama kak zhanrovyy metakontsept (na materiale sovremennoy russkoy lingvokul'tury) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Volgograd, 2007.
3. Belyakova N. Yu., Rozhdestvenskaya E. S. Netsenovye faktory konkurentsii: reklamnaya deyatel'nost' vuzov // Universum. Vestnik Gertsenovskogo universiteta. – 2009. – № 9. – S. 28–37.
4. Goryachev A. A. Modelirovanie rechevogo vozdeystviya v reklamnoy kommunikatsii : dis. ... kand. filol. nauk. – SPb., 2010.
5. Denisova N. V. Aspekty mezhdiskursivnogo vzaimodeystviya (na primere reklamnykh bukletov vuzov i rubriki saytov vuzov «Abiturientam») // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2009. – № 1 (3). – С. 64–70.
6. D'yakova E. Yu. Polikodovyy tekst v britanskom reklamnom diskurse sfery obrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Voronezh, 2011.
7. Makeeva S. O. Kommertsializatsiya pedagogicheskogo diskursa: obzor angloyazychnykh publikatsiy poslednykh let // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 10. – S. 209–213.
8. Popova E. S. Struktura manipulyativnogo vozdeystviya v reklamnom tekste // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2002. – № 24. – S. 276–288.
9. Timofeeva O. I. Kommunikativnye strategii argumentatsii v reklame obrazovatel'nykh uslug (na primere tekstov pechatnoy reklamy) // Vestnik Omskogo universiteta. – 2011. – № 1. – S. 147–151.
10. Chernyavskaya V. E. Diskurs kak ob'ekt lingvisticheskikh issledovaniy // Tekst i diskurs. Problemy ekonomicheskogo diskursa. – SPb. : Izd-vo Sankt-Peterburg. gos. un-ta ekonomiki i finansov, 2001. – S. 11–22.
11. Bradley John. Integrity in higher education marketing? A typology of misleading data-based claims in the university prospectus // International Journal for Educational Integrity. – 2013. – Vol. 9. – No. 2 (December). – P. 74–88.
12. Crichton J. The Discourse of Commercialization. A Multi-Perspective Analysis. – Palgrave Macmillan, 2010.
13. Gardener D. Deception in advertising: A conceptual approach // Journal of Marketing. – 1975. – Vol. 39 (January). – P. 40–46.
14. Guembe Paula Goñi. Higher education as a marketable product. A critical discourse analysis of universities' persuasive strategies to recruit students / Final Degree Project. – University of Lleida, 2014.
15. Fairclough N. Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities // Discourse and Society (SAGE). – 1993. – Vol. 4 (2). – P. 133–168.
16. Haque Muhammad Shariar. Discourse Structures in Bangladeshi Educational Advertisements: A Critique // East-West Journal of Humanities. – 2013. – Vol. 4. – P. 1–29.
17. Sachs Judyth. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes // Journal of Education Policy. – 2001. – Vol. 16. – 2. – P. 149–161.
18. Sanigar Mary Alice. Selling an Education. Universities as commercial entities: a corpus-based study of university websites as self-promotion // LWPLP. – 2013. – Vol. 18. – P. 85–114.
19. Stašková Jaroslava. Promotional Genres of Academic discourse [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/.../Staskova.pdf> (date of access: 19.07.2017).
20. Xiong Tao. Discourse and marketization of Higher education in China: the genre of advertisements for academic posts // Discourse and Society. SAGE Journals. – 2012. – Vol. 23. – Issue 3. – P. 318–337.

ИСТОЧНИКИ МАТЕРИАЛА

1. Вузы, лишённые аккредитации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moeobrazovanie.ru/vuzu_lishennye_akkreditatsii (дата обращения: 20.03.2017).
2. Чёрный список ВУЗов 2017: лишённые аккредитации, лицензии, неэффективные, попавшие под реорганизацию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vuzopedia.ru/cherniy-spisok-vuzov#0> (дата обращения: 20.03.2017).
3. ОАНО ВО «Московский открытый институт» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moi.edu.ru> (дата обращения: 20.03.2017).
4. НОЧУ ВО «Уральский институт коммерции и права» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.uicr.e-burg.ru (дата обращения: 20.03.2017).
5. АНО ВО «УрФЮИ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://urfji.com> (дата обращения: 20.03.2017).
6. МОАУ ВО «Воронежский институт экономики и социального управления» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.viesm.vrn.ru> (дата обращения: 20.03.2017).
7. НЧОУ ВО АЛСИ Армавирский лингвистический социальный институт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://alsivuz.ru/> (дата обращения: 20.03.2017).
8. ОАНО ВО ИМЕФ «Институт мировой экономики и финансов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://imef.ru> (дата обращения: 20.03.2017).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

УДК 378.147
ББК 4448.027.9

ГРНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.08

Виндекер Ольга Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51; e-mail: olgatt@yandex.ru.

Голендухина Екатерина Анатольевна,

студентка 3 курса, департамент психологии, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51; e-mail: werbere@mail.ru.

Клименских Марина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51; e-mail: marina.klimenskikh@mail.ru.

Корепина Надежда Александровна,

лаборант лаборатории нейротехнологий, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51; e-mail: n.a.korepina@yandex.ru.

Шека Андрей Сергеевич,

кандидат физико-математических наук, научный сотрудник лаборатории комбинаторной алгебры, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51; e-mail: andrey.sheka@gmail.com.

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эффективность обучения; дистанционное обучение; онлайн-обучение; информационная образовательная среда; информационные технологии; информатизация образования; студенты; преподаватели; деиндивидуализация образования.

АННОТАЦИЯ. Проведенное нами исследование на выборке студентов, преподавателей и работников Уральского федерального университета показало неоднозначное отношение педагогической общественности разного статуса и возраста к перспективе распространения электронного обучения в системе высшего образования. Диалектика этого процесса лежит как в социокультурных, так и в сугубо педагогических, а точнее дидактических проблемных полях. Выборка разделилась на более молодых, технологически продвинутых и имеющих опыт обучения в Интернете и других электронных форматах, и более консервативных, опирающихся на привычку, опыт, осязаемый результат, который уже играет в их жизни определенную роль. Примечательны факторы, привлекающие людей вне зависимости от принадлежности к онлайн-обучению, к этому формату. Территориальная доступность или возможность обучаться вне стен вузов нравится всем, даже скептикам, считающим, что электронный формат вредит качеству образования. Респонденты с позитивным опытом онлайн-обучения видят перспективу «дистанционки» в удобстве, связанном с возможностью самому планировать время и обучаться в индивидуальном темпе. А вот основным минусом для большинства респондентов является отсутствие в дистанционном формате привычного общения с преподавателем. С их точки зрения, именно харизма и манера общения лектора или ментора сильно влияют на эффективность обучения. С опорой на результаты опроса в статье анализируются социокультурные предпосылки развития онлайн-обучения. А также обсуждаются его ограничения и риски в контексте субъект-субъектной педагогической парадигмы и принципа индивидуализации образовательного процесса.

Vindeker Olga Sergeevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Education and Psychology of Education, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Golendukhina Ekaterina Anatol'evna,

3-d Year Student, Department of Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Klimenskikh Marina Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Education and Psychology of Education, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Korepina Nadezhda Alexandrovna,

Laboratory Assistant, Laboratory of Neurotechnologies, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Sheka Andrey Sergeevich,

Candidate of Physics and Mathematics, Researcher, Laboratory of Combinatorial Algebra, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**THE EFFICIENCY OF DISTANCE LEARNING:
RESEARCH OF ATTITUDE TO DISTANCE LEARNING**

KEYWORDS: efficiency of learning; distance learning; on-line education; information learning environment; information technologies; information technologies in education; students; teachers; non-personal education.

ABSTRACT. We conducted a research on a sample of students, lecturers and staff members of the Ural Federal University to reveal the biased attitude of the teaching community of different status and age towards the promotion of e-learning in higher education. The dialectic of this process lies both in the socio-cultural and pedagogical or rather didactical problematic fields. The sample was divided into younger people who are technologically savvy and have experience of training in the Internet and via other electronic formats, and those who are more conservative and rely on habit, experience and tangible result, which plays a certain role in their lives. There are some noteworthy factors that attract people to the on-line education, whether they use this format or not. Accessibility or opportunity to study outside the university is likable for everyone even for the skeptics who believe that the online format worsen the quality of education. Respondents who have a positive experience in online education see the benefit of distance learning in its convenience associated with the ability to plan time and its flexibility to learn in comfort. But the main disadvantage of distance learning for most respondents is the lack of the common way of communication with the teacher. From their point of view, it is the charisma and the manner of communication of a lecturer or a mentor what can greatly influence the learning efficiency. Based on the results of the study the article analyzes the socio-cultural conditions for the development of online education. Moreover, it discusses limitations and risks of this education format in the frameworks of the adaptive learning and the principle of individual educational approach.

Стремительный рост информационных потоков и повсеместный временной прессинг ставят перед современной системой высшего образования вызовы, одним из которых является развитие дистанционного обучения.

Рынку отечественного дистанционного обучения чуть более десяти лет, он только формируется, но на нем уже представлены десятки образовательных интернет-площадок, среди которых «Лекториум», «Универсариум», «Онлайн-МФТИ», «Интернет школа НИУ ВШЭ» и другие. Безусловным российским лидером в этой отрасли является «Национальная платформа открытого образования» (далее – НПОО), предлагающая более 150 онлайн-курсов [6], в том числе с использованием инновационной технологии мониторинга тестов – прокторинговой системы Examus [12]. По официальным данным в 2016 г. образовательными онлайн-ресурсами воспользовались 35 тысяч человек, но уже в 2017 г. ожидается рост до 140 тысяч, а к 2025 г. Министерством образования обозначена задача довести количество пользователей до 11 млн человек [8].

С одной стороны, такие внушительные планы подчеркивают его гуманитарную миссию, которая заключается в расширении границ доступности знаний [11]. Площадки онлайн-образования становятся своеобразным социальным лифтом, способствующим реализации конституционного права каждого россиянина на получение образования (ст. 43 Конституции РФ) [3; 10]. С другой стороны, большинству россиян сложно представить себе обучение без

обозначаемого на языке дидактики «педагогического общения» [2; 13].

Несмотря на то что проблема современных технологий обучения довольно широко представлена в литературе (А. А. Андреев [1], А. А. Ахаян [7], Т. П. Зайченко [4], Н. Ю. Марчук [5], Е. С. Полат [10], А. В. Хуторской [15] и др.), в процессе ее мониторинга нам не удалось обнаружить систематизированное представление о признаках эффективности онлайн-обучения, в том числе в сравнении с привычными очными формами. Однако, несмотря на отсутствие полномасштабных эмпирических исследований, эта проблематика в научном дискурсе актуализирована как в работах зарубежных (S. Bartley [17], P. Brusilovsky [18], R. Singh [19], S. Sussman [20] и др.), так и отечественных авторов (Т. В. Тулупова, С. П. Кучинская, В. В. Грязнова [14]). Они делают акцент на большой востребованности данного формата обучения [18; 19], а также на перспективах построения адаптивной системы электронного обучения [14]. Очевидно, что учащийся по-разному чувствует себя в условиях традиционного и дистанционного обучения [5]. Прежде всего, это проявляется в отсутствии элементов привычной классно-урочной системы. Фактором риска в контексте достижения результативности обучения является и принципиально иной подход к организации контроля и оценки эффективности обучения [16].

С целью описания представлений об эффективности онлайн-обучения был проведен анкетный опрос. В исследовании приняли участие 105 человек, обучающихся

или работающих в Уральском федеральном университете имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (42 мужчины и 63 женщины). Выборку исследования составили испытуемые в возрасте от 17 до 62 лет (средний возраст составил $28,5 \pm 9,6$ лет). Респонденты отличались по уровню образования: 47 человек, не имеющие высшего образования (в том числе студенты вуза – 44 человека), а также 58 человек – с высшим образованием (в том числе 18 кандидатов наук и 1 доктор наук). В целом по выборке 81 человек имел опыт дистанционного обучения, 24 – не имели такого опыта.

Респондентам была предложена анкета, состоящая из 16 закрытых вопросов, двух вопросов с оценочной шкалой и одного открытого вопроса. В анкету были включены вопросы относительно эффективности онлайн-обучения. Специальный блок был нацелен на определение плюсов и ограничений онлайн-обучения, его дидактических особенностей. Кроме этого, респондентам предлагалось оценить эффективность своего очного и дистанционного опыта обучения по десятибалльной шкале. В заключительной части анкеты респонденты выражали свое отношение к перспективе распространения дистанционных форм обучения в системе высшего образования.

Математическая обработка данных осуществлялась посредством непараметрической статистики (коэффициент корреляции Спирмена r_s , Манна-Уитни U , точечный бисериальный анализ r_b , угловое преобразование Фишера ϕ). Дополнительно использовался дисперсионный анализ (F).

Относительно социально-демографических параметров в результате опроса был получен предсказуемый результат: чем старше испытуемые, тем меньше времени они проводят в Интернете ($r_s = -0,36$ при $p \leq 0,001$) и ниже оценивают эффективность своего дистанционного ($r_s = -0,22$ при $p \leq 0,05$) и выше – очного обучения ($r_s = 0,30$ при $p \leq 0,01$). Этот скепсис «старших» в определенной степени закономерен. Для большинства взрослых граждан нашей страны традиционная, классно-урочная, лекционная формы обучения являются более привычными. Эффект новизны, который несет в себе онлайн-обучение, заставляет людей.

Параметр уровня образования, формально являющийся не связанным с возрастом, в то же время не может анализироваться в отрыве от него. Дело в том, что респонденты с законченным высшим образованием, как правило, старше тех, кто еще находится в процессе получения диплома. В этой связи вполне закономерным выглядит то, что испытуемые с высшим образованием

достоверно меньше времени проводят в Интернете ($x_{\text{ср (в/о)}} = 5,03$; $x_{\text{ср (без в/о)}} = 7,32$ часов в день; $U_{\text{эмп}} = 893$ при $p \leq 0,01$), хотя и пользуются им ежедневно. Более молодые респонденты достоверно чаще обращаются к Сети с целью обучения ($\phi_{\text{эмп}} = 5,018$), общения ($\phi_{\text{эмп}} = 3,2$) и развлечения ($\phi_{\text{эмп}} = 2,237$) (при $p \leq 0,01$).

Несмотря на свою информационно-технологическую продвинутость студенты все же достаточно высоко ($x_{\text{ср (без в/о)}} = 7,32$ баллов из 10) определяют эффективность своего очного обучения, что на фоне оценок респондентов с завершенным высшим образованием ($x_{\text{ср (в/о)}} = 8,29$ баллов из 10) выглядит довольно вдохновляющим для существующей системы высшего образования.

Далее остановимся на классической диаде теоретическое/практическое знание, полученное традиционно или дистанционно. Начнем с того, что консервативные «взрослые с высшим образованием» считают, что дистанционное обучение не может заменить очное без потери качества обучения ($r_b = -0,21$ при $p \leq 0,05$). В сравнении теоретических и практических блоков они отмечают, что в дистанционных условиях больше страдает именно теория, ее сложнее излагать и усваивать без привычного контакта с преподавателем ($x_{\text{ср (без в/о)}} = 7,45$; $x_{\text{ср (в/о)}} = 6,52$ баллов из 10; $U_{\text{эмп}} = 1025,5$ при $p \leq 0,05$). Вероятно, это связано с отношением к теоретическим курсам или блокам знаний среди современных студентов в принципе. Не секрет, что вузы испытывают дефицит практико-ориентированных курсов и преподавателей с опытом работы в реальном секторе. Далеко не каждый институт или университет может похвастаться налаженными контактами с работодателями, наличием в своей структуре базовых кафедр различных организаций и предприятий. Для объяснения данного результата также следует отметить, что современные студенты учились в школах уже в рамках компетентностного подхода, нацеленного не на получение знаний вообще, ради абстрактного развития личности, а на взвешенное отношение к объему, выдаваемой детям на уроках информации. Можно сказать, что они привыкли видеть или, по крайней мере, пытаться изыскивать практическую значимость любой теории, что в случае с освоением фундаментальных дисциплин порой довольно сложно сделать. Примечательно, что различий внутри группы респондентов с высшим образованием (со степенью и без) по отношению к значимости теоретических знаний в процессе получения образования не обнаружено.

В пику испытуемым без опыта дистанционного обучения респонденты с таковым отметили высокую ценность именно теоре-

тических знаний, полученных посредством дистанционного обучения, и в меньшей степени качества практических знаний ($r_s = 0,53$ при $p \leq 0,001$). Дисперсионный анализ показывает, что существует достоверная разница между этими оценками: практическое знание, полученное дистанционно, обладает меньшей значимостью ($F_{эмп} = 81,95$ при $p \leq 0,001$).

И все же, несмотря на уверенное «нет» распространению дистанционного формата со стороны респондентов с окончанным высшим образованием, их мнение созвучно всем остальным членам нашей выборки – несомненный плюс «дистанционки» заключается в возможности обучаться, не выходя из офиса или дома ($x_{ср (без в/о)} = 3,79$; $x_{ср (в/о)} = 4,26$ баллов из 5). Интересно, что респонденты с высшим образованием достоверно выше ($U_{эмп} = 1007,5$ при $p \leq 0,05$), чем более молодая и без высшего образования часть исследуемых, оценивают возможность обучаться онлайн не выходя из дома и в удобное время. Созвучными с этими данными являются и ответы респондентов (по 5-балльной системе) с опытом дистанционного обучения о том, что они ценят его в том числе за «возможность самому планировать время» ($x_{ср} = 4,12$; $\sigma = 1,09$; $f_{(5)} = 49,5\%$, $f_{(4)} = 27,1\%$ $f_{(3)} = 12,3\%$ $f_{(2)} = 8,6\%$ $f_{(1)} = 2,5\%$) и «возможность обучаться, не выходя из офиса или дома» ($x_{ср} = 4,16$; $\sigma = 1,21$; $f_{(5)} = 58\%$, $f_{(4)} = 18,6\%$ $f_{(3)} = 9,9\%$ $f_{(2)} = 8,6\%$ $f_{(1)} = 4,9\%$).

Итак, территориальная доступность онлайн-обучения объединила нашу выборку в позитивной оценке, так же как и признание высокой эффективности своего очного обучения, которую показали как люди с опытом дистанционного обучения, так и без него ($x_{ср (без опыта)} = 7,04$; $x_{ср с опытом} = 8,12$ баллов из 10). Сравнительный анализ показывает достоверность различий между этими категориями испытуемых ($U_{эмп} = 718,5$ при $p \leq 0,05$), то есть респонденты с опытом дистанционного обучения оценивают очную форму выше, чем те, у кого нет такого опыта. Независимо от опыта дистанционного обучения достоверно больше испытуемых считает, что полная замена очного обучения дистанционным невозможна (в целом по выборке «за» – 19 человек (18,1%), «против» – 86 человек (81,9%), $F_{эмп} = 10,028$ при $p \leq 0,01$).

Какими же представляются дидактические характеристики эффективного онлайн-курса с точки зрения нашей выборки? На вопрос о том, что является целью обучения в дистанционном формате, респонденты, имеющие такой опыт, отвечали (в скобках указан процент выборов с учетом того, что можно было выбирать несколько вариантов): «саморазвитие» (51,8%), «расширение

профессиональных компетенций» (24,7%), «получение документа о повышении квалификации» (8,64%), «учебный план» (6,2%), «наличие свободного времени» (1,2%).

В значительной степени ставка на саморазвитие отражает специфику тематики курсов, представленных на интернет-площадках. Открывшись несколько лет назад они были пионерами этого рынка образовательных услуг и, безусловно, как любые бизнес-структуры, были нацелены на получение прибыли. Но сейчас, когда онлайн все ближе приближается к студентам и основным предметам, возникает вопрос дидактических особенностей такого формата. Так, на вопрос о причинах вовлеченности в дистанционный курс респонденты, имеющие опыт дистанционного обучения, отмечали (в скобках указан процент выборов с учетом того, что можно было выбирать несколько вариантов) значимость индивидуального темпа (38,8%), интересную форму подачи материала (30,9%), личную вовлеченность (25,9%), возможность повторить материал (18,5%). Вполне рациональный результат, пересекающийся с уже представленными выше данными о том, что несомненным плюсом онлайн-обучения является возможность обучаться вне стен вуза.

Респондентам, не имеющим опыта дистанционного обучения, было предложено представить себе, что бы могло их вовлечь в процесс дистанционного обучения (использовались те же варианты ответов). В результате 16,6% не смогли себе это представить, 8,3% ответили, что не были бы вовлечены в любом случае, такой же процент респондентов ответили, что в процесс дистанционного обучения их мог бы вовлечь факт наличия постоянной связи с сокурсниками и преподавателями, возможность обучаться в своем индивидуальном темпе и многократно возвращаться к пройденному материалу. Некоторые респонденты (12,5%) ответили, что они могли бы вовлечься, если бы имели личную заинтересованность, несмотря на неидеальную форму изложения материала. Большая часть респондентов (37,5%) ответила, что вовлечь в процесс дистанционного обучения их могла бы интересная форма подачи материала (харизматичный преподаватель, хорошее оформление и др.). В этом же ряду стоит результат респондентов с опытом дистанционного обучения, которые, выбирая плюсы онлайн-обучения, поставили самую низкую отметку позиции «нет необходимости общаться с людьми» ($x_{ср} = 2,19$; $\sigma = 1,42$; $f_{(5)} = 13,6\%$, $f_{(4)} = 4,9\%$ $f_{(3)} = 13,6\%$ $f_{(2)} = 22,2\%$ $f_{(1)} = 45,7\%$). Вероятно, в этом результате отражена извечная мечта российского студента и школьника о хорошем преподавателе. Если обра-

тяться к классическому определению понятия обучения, то мы увидим в нем ключевое – совместная деятельность педагога и учащегося [9]. Возможно, именно факт отсутствия привычного, в веках зарекомендовавшего себя живого педагогического общения педагога и учащегося, смущает противников распространения онлайн и людей, настроенных по этому поводу скептически. В продолжение этой же темы в обеих группах большая часть респондентов склоняется к тому, что им нужен тьютор, хотя бы время от времени (65,4% из группы имеющих и 56,5% – из группы не имеющих опыта дистанционного обучения).

Итак, переходя к заключительной части анализа результатов нашего исследования, озвучим, пожалуй, самый волнующий вопрос – «Как вы относитесь к распространению дистанционных форм обучения в системе высшего образования?». Респонденты с опытом дистанционного обучения ответили на него следующим образом: «поддерживаю» (51,8%), «отношусь нейтрально» (42%), «считаю бесполезным» (3,7%) и «считаю вредным» (2,5%). Респонденты без опыта дистанционного обучения дали несколько иные ответы: «поддерживаю» (29,2%), «отношусь нейтрально» (50%), «считаю бесполезным» (4,3%) и «считаю вредным» (12,5%). Респонденты с опытом дистанционного обучения достоверно чаще давали ответы, связанные с поддержкой идеи распространения дистанционных форм обучения в системе высшего образования ($\varphi_{эмп} = 2,08$ при $p \leq 0,05$). При этом закономерным выглядит то, что испытуемые, высоко оценивающие эффективность своего дистанционного обучения, на вопрос о возможности полной замены очного обучения дистанционным отвечали положительно ($r_s = 0,25$ при $p \leq 0,01$). Обратная взаимосвязь наблюдалась у тех, кто отмечал высокую эффективность своего очного обучения ($r_s = -0,27$ при $p \leq 0,01$).

В целом по выборке его распространение считает вредным всего 15%, что для инновационной формы обучения довольно хороший результат.

Проведенное нами исследование на выборке студентов, преподавателей и работников Уральского федерального университета показало неоднозначное отношение педагогической общественности разного статуса и возраста к перспективе распространения электронного обучения в системе высшего образования. Диалектика этого процесса лежит как в социокультурных, так и в сугубо педагогических, а точнее дидак-

тических проблемных полях. Выборка разделилась на более молодых, технологически продвинутых и имеющих опыт обучения в Интернете и других электронных форматах, и более консервативных, опирающихся на привычку, опыт, осязаемый результат, который уже играет в их жизни определенную роль. Примечательны факторы, привлекающие людей вне зависимости от принадлежности к онлайн-обучению, к этому формату. Территориальная доступность или возможность обучаться вне стен вузов нравится всем, даже скептикам, считаем, что электронный формат вредит качеству образования. Респонденты с позитивным опытом онлайн-обучения видят перспективу «дистанционки» в удобстве, связанном с возможностью самому планировать время и обучаться в индивидуальном темпе.

Несмотря на разные представления о плюсах и минусах дистанционного обучения в различных группах, их также объединила тоска по классическому педагогическому общению, запрос на который обозначили все респонденты. Людей волнуют не столько технологические «удобства» типа ускорения видео или возможности мобильной смены цветового разрешения экрана, а вопрос минимизации потери живого присутствия педагога, и пока неясно, как это компенсировать. В ряде случаев живое присутствие преподавателя пытаются компенсировать путем внедрения института тьюторов или смешанных форм обучения.

Несмотря на то что представленное в данной статье исследование можно считать пилотным и оно требует дальнейшего разворачивания (что и будет предпринято авторами в ближайшее время), мы считаем что его основной результат заключается в обнаружении следующего факта – всего 15% респондентов не видят перспектив для онлайн-курсов в системе высшего образования, показательным. Подобная поддержка вкуче с вниманием государственных структур, которая проявляется в разработке соответствующих проектов, прежде всего, создании «Национальной платформы открытого образования», свидетельствует о том, что дороги назад не будет. Можно предположить, что в скором времени из инструмента организации процесса обучения он выльется в настоящую педагогическую идеологию не только с особыми дидактическими принципами, но и с отличной от традиционной педагогикой миссией, которую на основе результатов данного исследования мы бы сформулировали, как вывод процесса обучения на новую траекторию инновационности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Открытое образование. – 2013. – № 5. – С. 40–46.

2. Ахметова Д. Парадоксы дистанционного обучения // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 57–62.
3. Демина С. А. Корпоративные системы дистанционного обучения в системе дополнительного профессионального образования // Образовательная среда сегодня и завтра : тезисы докладов XI Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 28–29 ноября 2016) – М. : Московский Технологический институт, 2016. – С. 34–37.
4. Зайченко Т. П. Управление учебно-познавательной деятельностью учащихся как центральная задача дистанционного обучения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2003. – № 6. – С. 238–248.
5. Марчук Н. Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 75–85.
6. Национальная платформа открытого образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://openu.ru/> (дата обращения: 23.09.2017).
7. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий / Б. В. Авво, А. А. Ахаян, Е. С. Заир-Бек, В. А. Комаров и др. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 104 с.
8. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgJAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf> (дата обращения: 23.09.2017).
9. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. А. Смирнова. – 5-е изд. – М. : Академия, 2001. – С. 59–90.
10. Полат Е. С. К проблеме организации дистанционного обучения в Российской Федерации // Информационные и телекоммуникационные технологии. – 2006. – № 1. – С. 51–60.
11. Сергиенко И. В. Дидактический подход к реализации системы дистанционного обучения // Инновации в образовании. – 2005. – № 1. – С. 29–39.
12. Система прокторинга «Экзамус» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://examus.net/> (дата обращения: 23.09.2017).
13. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2002. – С. 178–225.
14. Тулупова Т. В., Кучинская С. П., Грязнова В. В. Модель обучаемого в автоматизированной обучающей системе // Проблемы информатики в образовании, управлении, экономике и технике : Сб. статей XIV Междунар. науч.-техн. конф. – Пенза : ПДЗ, 2014. – С. 181–184.
15. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М. : УНЦ ДО, 2005. – 221 с.
16. Шутенко А. И. Информационные технологии дистанционного обучения как инструменты повышения доступности и полноценности вузовской подготовки // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2016. – № 4. – С. 56–67.
17. Bartley S. J., Golek J. H. Evaluating the cost effectiveness of online and face-to-face instruction // Educational Technology & Society. – 2004. – № 7 (4). – P. 167–175.
18. Brusilovsky P., Karagiannidis C., Sampson D. Layered evaluation of adaptive learning systems // International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning. – 2004. – № 14. – P. 402–421.
19. Singh R., Hurley D. The Effectiveness of Teaching-Learning Process in Online Education as Perceived by University Faculty and Instructional Technology Professionals // Journal of Teaching and Learning with Technology. – 2017. – № 6. – P. 65–75.
20. Sussman S., Dutter L. Comparing student learning outcomes in face-to-face and online delivery // Online Journal of Distance Learning Administration. – 2013. – № 13 (4). – P. 1–10.

REFERENCES

1. Andreev A. A. Distantionnoe obuchenie i distantsionnye obrazovatel'nye tekhnologii // Otkrytoe obrazovanie. – 2013. – № 5. – S. 40–46.
2. Akhmetova D. Paradoxy distantsionnogo obucheniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2007. – № 3. – S. 57–62.
3. Demina S. A. Korporativnye sistemy distantsionnogo obucheniya v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // Obrazovatel'naya sreda segodnya i zavtra : tezisy dokladov XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 28–29 noyabrya 2016) – M. : Moskovskiy Tekhnologicheskii institut, 2016. – S. 34–37.
4. Zaychenko T. P. Upravlenie uchebno-poznavatel'noy deyatel'nost'yu uchashchikhsya kak tsentral'naya zadacha distantsionnogo obucheniya // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. – 2003. – № 6. – S. 238–248.
5. Marchuk N. Yu. Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti distantsionnogo obucheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 4. – S. 75–85.
6. Natsional'naya platforma otkrytogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://openedu.ru/> (data obrashcheniya: 23.09.2017).
7. Obrazovatel'nye strategii i tekhnologii obucheniya pri realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v pedagogicheskom obrazovanii s uchetoм гуманитарnykh tekhnologiy / B. V. Avvo, A. A. Akhayan, E. S. Zair-Bek, V. A. Komarov i dr. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008. – 104 s.
8. Paspport prioritetnogo proekta «Sovremennaya tsifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossiyskoy Federatsii» // [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgJAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf> (data obrashcheniya: 23.09.2017).
9. Pedagogika. Pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii / pod red. S. A. Smirnova. – 5-e izd. – M. : Akademiya, 2001. – S. 59–90.
10. Polat E. S. K probleme organizatsii distantsionnogo obucheniya v Rossiyskoy Federatsii // Informatsionnye i telekommunikatsionnye tekhnologii. – 2006. – № 1. – S. 51–60.

11. Sergienko I. V. Didakticheskiy podkhod k realizatsii sistemy distantsionnogo obucheniya // *Innovatsii v obrazovanii*. – 2005. – № 1. – S. 29–39.
12. Sistema proktoringa «Eksamus» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://examus.net/> (data obrashcheniya: 23.09.2017).
13. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyarov E. N. *Pedagogika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy*. – M. : Akademiya, 2002. – S. 178–225.
14. Tulupova T. V., Kuchinskaya S. P., Gryaznova V. V. Model' obuchaemogo v avtomatizirovannoy obuchayushchey sisteme // *Problemy informatiki v obrazovanii, upravlenii, ekonomike i tekhnike : Sb. statey XIV Mezhdunar. nauch.-tekhn. konf.* – Penza : PDZ, 2014. – S. 181–184.
15. Khutorskiy A. V. *Pedagogicheskaya innovatika: metodologiya, teoriya, praktika*. – M. : UNTs DO, 2005. – 221 s.
16. Shutenko A. I. Informatsionnye tekhnologii distantsionnogo obucheniya kak instrumenty povysheniya dostupnosti i polnotsennosti vuzovskoy podgotovki // *Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoy Sibiri*. – 2016. – № 4. – S. 56–67.
17. Bartley S. J., Golek J. H. Evaluating the cost effectiveness of online and face-to-face instruction // *Educational Technology & Society*. – 2004. – № 7 (4). – P. 167–175.
18. Brusilovskiy P., Karagiannidis C., Sampson D. Layered evaluation of adaptive learning systems // *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*. – 2004. – № 14. – P. 402–421.
19. Singh R., Hurley D. The Effectiveness of Teaching-Learning Process in Online Education as Perceived by University Faculty and Instructional Technology Professionals // *Journal of Teaching and Learning with Technology*. – 2017. – № 6. – P. 65–75.
20. Sussman S., Dutter L. Comparing student learning outcomes in face-to-face and online delivery // *Online Journal of Distant Learning Administration*. – 2013. – № 13 (4). – P. 1–10.

Зверева Татьяна Викторовна,

заместитель декана по воспитательной работе факультета технологии и предпринимательства, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3; e-mail: vip.zvereva1982@mail.ru.

Никулина Татьяна Валерьевна,

доцент кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ntv@uspu.me.

Новоселов Сергей Аркадьевич,

доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: inobr@uspu.me.

**МОНИТОРИНГ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ
ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественное образование; декоративно-прикладное искусство; проектно-исследовательская деятельность; активизация проектно-исследовательской деятельности; мониторинги; студенты; творческие способности; творческая деятельность; методика преподавания декоративно-прикладного искусства.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены признаки и критерии активизации проектно-исследовательской деятельности студентов на занятиях декоративно-прикладным искусством, определенные на основе интеграции подхода Г. И. Шукиной к определению уровней сформированности познавательной активности обучающихся (репродуктивно-подражательный, поисково-исполнительский, творческий) и подхода В. И. Андреева к выделению и критериальной оценке уровней развития способностей. Авторам удалось сопоставить три уровня активности с соответствующими им уровнями актуализации творческих способностей, структурированных в соответствии с адаптированной моделью В. И. Андреева в семи блоках: мотивационно-творческая активность и направленность личности; интеллектуально-логические способности личности; интеллектуально-эвристические способности личности; рефлексивно-творческие способности личности; коммуникативно-творческие способности личности; эстетические качества личности в творческой деятельности; результативность проектно-исследовательской деятельности. По каждому блоку в статье приведены количественные показатели уровней активности и соответствующие им показатели проявления способностей и качеств личности: репродуктивно-подражательная активность, поисково-исполнительская активность и творческая активность. Предложенная в статье таблица сопоставления уровней активности с уровнями задействования в проектно-исследовательской деятельности студентов на занятиях декоративно-прикладного искусства их творческих способностей является новым инструментом организации педагогического мониторинга, который позволяет определять эффективность формирования необходимых будущим педагогам художественного образования профессиональных компетенций.

Zvereva Tat'yana Viktorovna,

Deputy Dean for Academic Activity, Faculty of Technology and Business, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

Nikulina Tatiana Valerievna,

Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Creative Work, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Novoselov Sergey Arkad'evich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**MONITORING OF ACTIVATION OF PROJECT AND RESEARCH
ACTIVITIES OF STUDENTS IN CLASSES OF APPLIED ART**

KEYWORDS: art education; teaching arts and crafts; project and research activities; activation of project and research activities; monitoring; students; creative abilities; methods of teaching arts and crafts.

ABSTRACT. The article discusses the signs and criteria of activation of design and research activities of students in arts and crafts, defined on the basis of G.I. Shchukina's integration approach to determine levels of the formation of cognitive activity of students (reproductive-imitative, search-and-perform, creative) and the approach of V.I. Andreeva to the isolation and criterial evaluation of the levels of development of abilities. The authors managed to compare three levels of activity with the corresponding levels of actualization of creative abilities structured in accordance with the adapted model of V.I. Andreeva in seven blocks: motivational and creative activity and personality orientation; intellectual and logical abilities of the individual; intellectually-heuristic abilities of the individual; reflective-creative abilities of a person; communicative and creative abilities of a person; aesthetic qualities of a person in creative activity; the effectiveness of design and research activities. Quantitative indicators of activity levels and corresponding indicators of the manifestation of abilities and qualities of personality are presented for each block in the

article: reproductive and imitative activity, search and performance activity and creative activity. The table of comparison of activity levels with levels of involvement in the design and research activities of students in the classes of arts and crafts of their creative abilities proposed in the article is a new tool for organizing pedagogical monitoring that allows determining the effectiveness of forming professional competencies necessary for future teachers of art education.

Модернизация образования требует обновления его структуры, содержания, методов и технологий. Одним из главных условий совершенствования образовательных процессов является высокий уровень активности их субъектов, максимально возможное раскрытие творческого потенциала обучающихся. Этому способствует организация их проектно-исследовательской деятельности, которая в вузах должна быть непосредственно связана с формированием профессиональных компетенций. Особое место организация проектно-исследовательской деятельности занимает в процессе подготовки будущих художников, дизайнеров, учителей ИЗО в педагогических вузах. Она становится средством усиления практической направленности этой подготовки. Она способствует ориентации студентов, как субъектов образовательной деятельности, не только на овладение необходимым объемом знаний, умений и навыков, приобретаемых в процессе изучения художественных дисциплин, но и на развитие способности будущих педагогов художественного образования к самостоятельному поиску и применению новых знаний и технологий в условиях быстро меняющейся окружающей действительности. Проектно-исследовательская деятельность в процессе обучения студентов специальным художественным дисциплинам способствует формированию у них подвижности мышления, творческого подхода к решению профессиональных задач.

Декоративно-прикладное искусство (далее ДПИ) как одна из специальных дисциплин художественного образования в наибольшей степени нуждается в том, чтобы в ее структуре развивались компоненты исследовательской и проектной деятельности. Учебная дисциплина ДПИ наиболее тесно связана с использованием в процессе художественного творчества материалов, инструментов и технологий, спектр которых непрерывно расширяется благодаря новым научным и технологическим достижениям. Их поиск, анализ возможностей их применения становятся предметом исследовательской составляющей, а их комбинирование и создание на этой основе новых вариантов создания декоративно-прикладных изделий – предметом проектной составляющей проектно-исследовательской деятельности студентов на занятиях ДПИ.

При этом под проектно-исследова-

тельской деятельностью студентов понимается специально организованная совместная учебно-творческая деятельность студентов под руководством преподавателя, имеющая общую для всех ее участников цель, структуру и методы, организуемая для решения значимых образовательных задач, на основе выбора конечного продукта деятельности, осмысления и формулирования требований к нему, планирования этапов проектирования и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности (А. В. Леонтович, С. А. Новоселов) [7; 8; 14].

Как показали наши исследования [5; 6; 7], сложившиеся в вузах традиционные способы организации проектно-исследовательской деятельности студентов на занятиях ДПИ, не обеспечивают требуемый уровень их познавательной и творческой активности, что актуализировало проблему активизации проектно-исследовательской деятельности на этих занятиях, проблему поиска методов и методик ее активизации. Актуальной становится и проблема проверки эффективности применения разрабатываемых методов, методик и технологий, нацеленных на активизацию проектно-исследовательской деятельности студентов, а следовательно и проблема организации мониторинга этого процесса. Как известно, мониторинг предполагает непрерывное научно обоснованное диагностико-прогностическое отслеживание образовательного процесса для своевременной его корректировки (А. С. Белкин, [3]).

Мониторинг процесса активизации проектно-исследовательской деятельности студентов художественных профилей на занятиях ДПИ, его содержание и структура должны быть организованы с опорой на теоретическую модель процесса активизации. Эта модель в обобщенном виде описывается следующим определением, предложенным в работах О. Е. Краюхиной [8], С. А. Новоселова [12; 13] и Л. Е. Шмаковой [15]: активизация учебно-творческой деятельности студентов – это процесс, «направленный на формирование творческой личности студентов, на увеличение интенсивности взаимодействия субъектов образования между собой и с объектами образовательной среды с целью повышения активности, инициативности студентов в поиске и решении учебно-творческих задач посредством повышения уровня осмысле-

ния и личностной значимости ситуации нового для студентов вида, предложенной в задаче, с последующим ее изменением или изменением отношения студентов к этой ситуации». С учетом специфики проектно-исследовательской деятельности студентов на занятиях ДПИ активизацию проектно-исследовательской деятельности студентов художественных специальностей и профилей в процессе обучения ДПИ может быть рассмотрен как управляемый процесс увеличения интенсивности взаимодействия субъектов проектно-исследовательской деятельности. Это взаимодействие направлено на поиск и решение учебно-творческих исследовательских и проектных задач, содержательно связанных с созданием оригинального объекта ДПИ, а также на формирование творческого отношения студентов к содержанию и характеру проектно-исследовательской деятельности. Оно мобилизует нравственно-волевые усилия студентов на достижение целей обучения декоративно-прикладному искусству.

Особенностью предлагаемого педагогического мониторинга процесса активизации проектно-исследовательской деятельности на занятиях ДПИ является его организация на основе интеграции подхода Г. И. Шукиной к определению уровней сформированности познавательной активности обучающихся (репродуктивно-подражательную, поисково-исполнительскую, творческую [16]) и подхода В. И. Андреева к выделению и критериальной оценке уровней развития способностей [1].

Репродуктивно-подражательная активность подразумевает освоение опыта проектно-исследовательской деятельности через опыт других. На этом уровне собственная активность личности невелика. Признаками данного уровня, исходя из подхода Г. И. Шукиной, являются целенаправленное наблюдение образца и опыта преподавателя и других субъектов образовательного процесса; анализ алгоритмов организации деятельности; повторение (копирование) и отработка способов организации, приемов и операций проектно-исследовательской деятельности; целостность и осмысленность деятельности на выбранном пути достижения прогнозируемых результатов проектно-исследовательской деятельности и т.д. Активность субъекта проектно-исследовательской деятельности на этом уровне является условием и предпосылкой развития личности художника, будущего мастера ДПИ.

Критериями проявления студентами репродуктивно-подражательной активности в процессе обучения проектно-исследовательской деятельности являются

стремление студентов понять осваиваемый вид деятельности, которое проявляется на занятиях в обращении с вопросами о способах, приемах и операциях практической деятельности по выполнению проектных заданий, в аккуратном систематическом выполнении заданий для самостоятельной работы. При этом Г. И. Шукина обращала внимание на то, что на этом уровне активности отмечается еще недостаточная устойчивость волевых усилий обучающихся. Показателем этого является отсутствие у студентов проявлений интереса к самостоятельному углублению необходимых для проектно-исследовательской деятельности знаний и приобретению соответствующих навыков, что необходимо для результативной проектно-исследовательской деятельности. Признаком этого является отсутствие вопросов «почему?».

Поисково-исполнительская активность – это более высокий уровень, предполагающий самостоятельность студентов в выборе содержания, методов и технологий реализации проектно-исследовательской деятельности, поиск вариантов решения проектно-исследовательских задач на основе реализации осознанного самостоятельного увеличения интенсивности взаимодействия со всеми субъектами проектно-исследовательской деятельности. На этом уровне студент должен осознать задачу, самостоятельно найти средства ее решения. Указанный уровень характеризуется тем, что студент, оставаясь исполнителем, так как задачу перед ним поставил преподаватель, пути решения задачи ищет самостоятельно. Он отрывается от образца и пытается самостоятельно осмыслить содержание и условия проектно-исследовательской деятельности, а также свою роль и свои возможности в этом процессе. Таким образом, переход на уровень поисковой активности обеспечивает более высокий уровень овладения проектно-исследовательской деятельностью, и дальнейшее развитие личности студента-деятели, его творческих способностей. В качестве критериев можно выделить следующие:

– наличие у студента стремления узнать причину возникновения тех или иных проблем или явлений, связанных с протеканием процесса проектно-исследовательской деятельности. Это стремление проявляется в постановке вопросов типа «почему?»;

– стремление и умение объяснить самому природу возникновения проблем и явлений, возникающих в процессе проектно-исследовательской деятельности по созданию объекта ДПИ, а также их взаимосвязь;

– умение применить знания в измененной проектной ситуации, где образцы про-

ектно-исследовательской деятельности и ее объектов нужно узнать, и для этой цели необходимо самому провести предварительные преобразования с проектными материалами, включающими и информационные, и технологические аспекты.

Сущность деятельности педагога, стремящегося развивать активность студентов на поисково-исполнительском уровне, связана с использованием информационно-поисковых и эвристических методов обучения, что и обеспечивает частично-поисковый характер деятельности студентов.

Творческая активность – самый высокий уровень активности. Переход к нему характеризуется тем, что на основе реализации осознанного самостоятельного увеличения интенсивности взаимодействия со всеми субъектами проектно-исследовательской деятельности студенты сами усматривают и формулируют частные задачи проектно-исследовательской деятельности, а затем они самостоятельно находят новые способы их решения, демонстрируя свое творческое отношение к содержанию и характеру проектно-исследовательской деятельности. При этом развивается их способность к мобилизации нравственно-волевых усилий, направленных на достижение целей обучения декоративно-прикладному искусству. Творческая активность характеризуется проявлением всех потенциальных сил, всех способностей обучаемого в процессе проектно-исследовательской деятельности. Студенты демонстрируют свою способность самостоятельно организовать проектно-исследовательскую деятельность в новых условиях, требующих своеобразия подходов к совершаемым предметным действиям, нахождения новых способов решения творческих задач. Творчество заключено не в той деятельности, каждое звено которой полностью регламентировано заранее данными правилами, а в той, предварительная регламентация которой содержит в себе известную степень неопределенности, в деятельности, приносящей новую информацию, предполагающей самоорганизацию.

Показателями творческой активности можно считать признаки, характеризующие творчество: способность генерировать новые идеи, способность к аналогиям, способность переносить опыт в ситуацию нового вида, дивергентность мышления в процессе проектно-исследовательской деятельности, оригинальность предлагаемых решений, отход от шаблона, целесообразность, ценность и др.

В качестве критериев в соответствии с подходом Г. И. Шукиной предлагается рассматривать следующие: интерес студентов к теоретическому осмыслению всех элементов проектно-исследовательской деятельно-

сти и ее объектов, стремление к самостоятельному поиску решения проблем, возникших в процессе проектно-исследовательской деятельности по созданию декоративного изделия. Характерная особенность этого уровня активности – проявление исплинских волевых качеств, упорство и настойчивость в достижении цели, широкие и стойкие познавательные интересы. Данный уровень активности обеспечивается возбуждением высокой степени рассогласования между тем, что студент знал, что уже встречалось в его опыте, и новой информацией, новой проектной ситуацией.

На уровне творческой активности проектно-исследовательская деятельность в полной мере превращается в учебно-творческую и собственно творческую деятельность. Это оказывает положительное влияние на развитие личности и профессионально значимых качеств студентов в следующих аспектах: все более возрастающая самостоятельность в процессе учебно-творческой деятельности, равное с преподавателем право на активность, переход с позиции потребителя информации в позицию творца информационных и профессиональных продуктов ДПИ. В таких условиях повышается мотивационный характер организации учебно-творческой работы студентов, для них деятельность приобретает личностный смысл, создаются условия для перехода от учебной деятельности к профессиональной. Вопросы развития творческих качеств личности, непосредственно влияющих на творческую активность, рассматривались в работах отечественных и зарубежных психологов и педагогов (Р. Арнхейм [2], Д. Б. Богоявленская [4], В. С. Кузин [9], А. Н. Леонтьев [10], А. Маслоу [11] и др.).

Оценка степени активизации проектно-исследовательской деятельности студентов осуществлялась с помощью приращения (позитивные сдвиги) в степени актуализации (проявления, перехода из потенции в действие, то есть «задействования») творческих способностей каждого студента в соответствии с адаптированной теоретической блочной моделью выделения творческих способностей, предложенной В. И. Андреевым [1]. Эта модель включает семь блоков:

- 1 блок: мотивационно-творческая активность и направленность личности;
- 2 блок: интеллектуально-логические способности личности;
- 3 блок: интеллектуально-эвристические способности личности;
- 4 блок: рефлексивно-творческие способности личности;
- 5 блок: коммуникативно-творческие способности личности;
- 6 блок: эстетические качества личности

в творческой деятельности;

7 блок: результативность проектно-исследовательской деятельности.

Например, в блоке мотивационно-творческой активности и направленности личности определены следующие, характеризующие активность проектно-исследовательской деятельности студентов качества личности:

1. Любознательность, творческий интерес – характеризуется устойчивой потребностью студентов в овладении новыми знаниями и способами деятельности, связанными с ДПИ в контексте проектно-исследовательской деятельности, ориентированном на соответствующую производственную сферу будущих учителей (в нашем случае – декоративно-прикладное искусство). Любознательность проявляется в стремлении овладеть знаниями и умениями, необходимыми в процессе проектно-исследовательской деятельности. Она проявляется в частоте и глубине задаваемых студентами вопросов.

Критериями оценки уровня развитости любознательности являются количество вопросов в единицу времени (например, за неделю), их характер и степень стремления понять, осмыслить суть того или иного явления или процесса, непосредственно связанных с проектно-исследовательской деятельностью в процессе обучения ДПИ. Методы исследования: наблюдение, тестирование, анкетирование. Проявление данного качества личности должно оцениваться экспертами по десятибалльной шкале и в зависимости от значения оценки соответствует следующим уровням активности (по модели Г. И. Щукиной): от 1 до 4 баллов – уровень репродуктивно-подражательной активности, от 5 до 7 – уровень поисково-исполнительской активности, от 8 до 10 – уровень творческой активности.

Чувство увлеченности, эмоциональный подъем характеризуются эмоциональным подъемом от процесса художественного творчества, создания проекта декоративного изделия, получения новых знаний в проектно-исследовательской деятельности, сопровождающиеся, например, поиском новых потребностей, противоречий в объектах ДПИ.

Критериями оценки являются степень и частота проявления названных характеристик. Методы исследования: наблюдение, тестирование, интервью, беседа, анкетирование.

Проявление этого качества личности соответствует следующим уровням активности: от 1 до 2 баллов – уровень репродуктивно-подражательной активности, от 3 до 6 баллов – уровень поисково-исполнительской активности, от 7 до 10 – уровень творческой активности.

3. Стремление к творческим достиже-

ниям – характеризуется желанием личности наилучшим образом выполнить учебно-творческую работу, повышать уровень достижений и результатов проектно-исследовательской деятельности.

Критерий оценки – степень стремления к усложнению проектно-исследовательской деятельности, к самостоятельному поиску новых педагогических ситуаций и учебно-творческих задач. Методы исследования: наблюдение, анкетирование, тестирование.

Проявление этого качества личности соответствует следующим уровням активности: от 1 до 2 баллов – уровень репродуктивно-подражательной активности, от 3 до 6 баллов – уровень поисково-исполнительской активности, от 7 до 10 – уровень творческой активности.

4. Чувство долга, ответственности, проявляемые в процессе занятий декоративно-прикладным искусством, характеризуются доминированием интересов, связанных с проектно-исследовательской деятельностью над всеми остальными.

Критерием оценки является степень обязательности, ответственности личности в процессе выполнения заданий творческого характера. Методы исследования: наблюдение, анкетирование.

Проявление этого качества личности соответствует следующим уровням активности: от 1 до 4 баллов – уровень репродуктивно-подражательной активности, от 5 до 7 – уровень поисково-исполнительской активности, от 8 до 10 – уровень творческой активности.

Рассмотрим характеристики результативности проектно-исследовательской деятельности будущего педагога художественного образования и критерии их оценки.

1. Характеристика результативности проектно-исследовательской деятельности студентов – описывает результативность применения студентами знаний и опыта проектно-исследовательской деятельности в процессе выполнения проектов декоративных изделий на занятиях декоративно-прикладного искусства.

Критерий оценки – степень правильности, обоснованности решения учебно-творческих задач. Методы исследования – анализ выполнения заданий и самостоятельной проектно-исследовательской деятельности студентов.

Проявление этого качества личности соответствует следующим уровням активности: от 1 до 4 баллов – уровень репродуктивно-подражательной активности, от 5 до 7 – уровень поисково-исполнительской активности, от 8 до 10 – уровень творческой активности.

2. Характеристика результативности

творческой проектно-исследовательской деятельности – описывает объективность творческого результата, полученного в процессе поиска новых потребностей, новых технологий, новых средств проектирования, то есть уровень новизны результата и его общественную значимость.

Критерии оценки – объективность новизны, уровень значимости результата проектно-исследовательской деятельности (значим для конкретной учебной мастерской, творческой студии и т.д.), степень готовности разработанных технико-технологических новаций для внедрения в реальную профессиональную деятельность.

Проявление этого качества личности соответствует следующим уровням активности: от 1 до 5 баллов – уровень поисково-исполнительской активности, от 6 до 10 – уровень творческой активности.

Все выделенные в процессе экспертизы качества личности и способности и необходимые для их оценки критерии нашли свое применение в ходе мониторинга, а именно – с помощью уточненной системы критериев была проведена оценка степени развития каждого из прошедших экспертизу качеств (способностей), проявляемых студентами непосредственно в проектно-исследовательской деятельности на занятиях ДПИ.

Соответствие уровней проявления творческих способностей уровням активности на основе теоретических моделей В. И. Андреева и Г. И. Щукиной представлено в таблице 1. Уровни активности в таблице 1 обозначены как РПА – репродуктивно-подражательная активность, ПИА – поисково-исполнительская активность, ТА – творческая активность.

Таблица 1
Соответствие уровня актуализации творческих способностей студентов уровням их активности в проектно-исследовательской деятельности

Блоки качеств и способностей личности	Способности и качества личности	Уровни активности и соответствующие им показатели проявления способностей и качеств личности (в баллах)		
		РПА	ПИА	ТА
1. Блок мотивационно-творческой активности и направленности личности	1. Любознательность, творческий интерес	1 – 4	5 – 7	8 – 10
	2. Чувство увлеченности, эмоциональный подъем	1 – 2	3 – 6	7 – 10
	3. Стремление к творческим достижениям	1 – 2	3 – 6	7 – 10
	4. Чувство долга, ответственности, проявляемое в процессе занятий декоративно-прикладным искусством	1 – 4	5 – 7	8 – 10
2. Блок интеллектуально-логических способностей личности	1. Способность анализировать творческие задачи	1 – 4	5 – 7	8 – 10
	2. Способность описывать, объяснять явления, процессы	1 – 4	5 – 7	8 – 10
	3. Способность давать определения	1 – 4	5 – 7	8 – 10
	4. Способность доказывать	1 – 2	3 – 6	7 – 10
	5. Способность к классификации и систематизации	1 – 3	4 – 7	8 – 10
3. Блок интеллектуально-эвристических способностей	1. Способность генерировать идеи, выдвигать гипотезы	1 – 2	3 – 6	7 – 10
	2. Способность к фантазии	1 – 2	3 – 6	7 – 10
	3. Ассоциативность мышления	1 – 2	3 – 6	7 – 10
	4. Способность преодолеть инерцию мышления	1 – 2	3 – 6	7 – 10
	5. Способность к переносу знаний, умений в новые ситуации	1 – 2	3 – 6	7 – 10
	6. Способность видеть потребности, противоречия, проблемы	1 – 2	3 – 6	7 – 10
4. Блок способностей к самоуправлению	1. Целеполагание и целеустремленность	1 – 4	5 – 7	8 – 10
	2. Способность к самоорганизации в проектно-исследовательской	1 – 4	5 – 7	8 – 10

	деятельности			
	3. Способность к самоконтролю в проектно-исследовательской деятельности	1 – 4	5 – 7	8 – 10
	4. Способность к рефлексии, к коррекции в проектно-исследовательской деятельности	1 – 2	3 – 6	7 – 10
5. Блок коммуникативно-творческих способностей личности	1. Способность аккумулировать и использовать творческий опыт других	1 – 2	3 – 6	7 – 10
	2. Способность к сотрудничеству в процессе проектно-исследовательской деятельности на занятиях ДПИ	1 – 4	5 – 7	8 – 10
6. Блок эстетических свойств (качеств) личности, способствующих успешности учебно-творческой деятельности	1. Способность руководствоваться эстетическими принципами в учебно-творческой деятельности	1 – 2	3 – 6	7 – 10
	2. Способность к стилизации	1 – 2	3 – 6	7 – 10
7. Блок результативности проектно-исследовательской деятельности	1. Характеристика результативности проектно-исследовательской деятельности студентов	1 – 4	5 – 7	8 – 10
	2. Характеристика результативности творческой проектно-исследовательской деятельности	-	1 – 5	6 – 10

Наблюдение за процессом перехода от уровня к уровню активности студентов и необходимая корректировка этого процесса стали неотъемлемыми компонентами мониторинга активизации проектно-исследовательской деятельности студентов художественных профилей на занятиях ДПИ.

Кроме определения характеристик, критериев мониторинга необходимо определить конкретные сроки его проведения (контрольные точки для анализа полученных результатов и принятия решения). Педагогу необходимо не просто осуществлять

срез и анализ, а проводить непрерывную и своевременную корректировку подходов и содержания обучения, что позволит достичь ожидаемого результата активизации проектно-исследовательской деятельности студентов.

Таким образом, можно рассматривать мониторинг активизации проектно-исследовательской деятельности на занятиях декоративно-прикладного искусства как инструмент повышения эффективности обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 568 с.
2. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. – М. : Прометей, 1998. – 352 с.
3. Белкин А. С. Авторские технологии и мониторинг образовательного процесса / под ред. А. С. Белкина, С. А. Днепровой. – Екатеринбург, 1999. – Вып. 1. – 193 с.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
5. Зверева Т. В. Педагогические условия активизации проектно-исследовательской деятельности студентов художественных специальностей [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) : электронный научный журнал. – 2011. (Март). ART 1551. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2011/1551.htm>.
6. Зверева Т. В., Новоселов С. А. Система учебно-творческих задач по декоративно прикладному искусству как средство активизации проектно-исследовательской деятельности студентов // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3 – С. 29–33.
7. Зверева Т. В., Новоселов С. А. Системный подход к решению проблемы активизации проектно-исследовательской деятельности студентов художественных специальностей в процессе обучения декоративно-прикладному искусству // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12 – С. 89–95.
8. Краюхина О. Е. Активизация учебно-творческой деятельности студентов профессионально-педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 202 с.
9. Кузин В. С. Психология : учеб. для сред. спец. учеб. заведений. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АГАР, 1997. – 304 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1977. – 394 с.
11. Личность: внутренний мир и самореализация: Идеи, концепции, взгляды / сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб., 1996. – 175 с.

12. Новоселов С. А. Ассоциативно-синектическая технология развития креативности субъектов образовательного процесса // Педагогическое образование и наука : науч-метод. журнал. – 2011. – № 1. – С. 72–77.
13. Новоселов С. А. Ассоциативно-синектические технологии развития творчества студентов профессионально-педагогических специальностей // Личностно ориентированное профессиональное образование : мат-лы II регион. науч-практ. конф., Екатеринбург, 28–29 ноября 2002 г. : в 2 ч. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. – Ч. 2. – С. 62–63.
14. Соколов М. В. Формирование профессиональной направленности студентов художественно-графических факультетов на занятиях декоративно-прикладным искусством : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 437 с.
15. Шамакова Л. Е. Комплексное развитие творческих способностей студентов-дизайнеров в профессионально-педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 190 с.
16. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.

REFERENCES

1. Andreev V. I. Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoy lichnosti. – Kazan' : Izd-vo Kazan. un-ta, 1996. – 568 s.
2. Arnkheym R. Novye ocherki po psikhologii iskusstva. – М. : Prometey, 1998. – 352 s.
3. Belkin A. S. Avtorskie tekhnologii i monitoring obrazovatel'nogo protsessa / pod red. A. S. Belkina, S. A. Dneprova. – Ekaterinburg, 1999. – Вып. 1. – 193 s.
4. Bogoyavlenskaya D. B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. – М. : Akademiya, 2002. – 320 s.
5. Zvereva T. V. Pedagogicheskie usloviya aktivizatsii proektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov khudozhestvennykh spetsial'nostey [Elektronnyy resurs] // Pis'ma v Emissiya.Offline (The Emissia.Offline Letters) : elektronnyy nauchnyy zhurnal. – 2011. (Mart). ART 1551. – Rezhim dostupa: <http://www.emissia.org/offline/2011/1551.htm>.
6. Zvereva T. V., Novoselov S. A. Sistema uchebno-tvorcheskikh zadach po dekorativno prikladnomu iskusstvu kak sredstvo aktivizatsii proektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 3 – S. 29–33.
7. Zvereva T. V., Novoselov S. A. Sistemnyy podkhod k resheniyu problemy aktivizatsii proektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov khudozhestvennykh spetsial'nostey v protsesse obucheniya dekorativno-prikladnomu iskusstvu // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 12 – S. 89–95.
8. Krayukhina O. E. Aktivizatsiya uchebno-tvorcheskoy deyatel'nosti studentov professional'no-pedagogicheskogo vuza : dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2009. – 202 s.
9. Kuzin V. S. Psikhologiya : ucheb. dlya sred. spets. ucheb. zavedeniy. – 3-e izd., pererab. i dop. – М. : AGAR, 1997. – 304 s.
10. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. – М. : Politizdat, 1977. – 394 s.
11. Lichnost': vnutrenniy mir i samorealizatsiya: Idei, kontseptsii, vzglyady / sost. Yu. N. Kulyutkin, G. S. Sukhobskaya. – SPb., 1996. – 175 s.
12. Novoselov S. A. Assotsiativno-sinekhticheskaya tekhnologiya razvitiya kreativnosti sub'ektov obrazovatel'nogo protsessa // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka : nauch-metod. zhurnal. – 2011. – № 1. – S. 72–77.
13. Novoselov S. A. Assotsiativno-sinekhticheskii tekhnologii razvitiya tvorchestva studentov professional'no-pedagogicheskikh spetsial'nostey // Lichnostno orientirovannoe professional'noe obrazovanie : mat-ly II region. nauch-prakt. konf., Ekaterinburg, 28–29 noyabrya 2002 g. : v 2 ch. – Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2002. – Ch. 2. – S. 62–63.
14. Sokolov M. V. Formirovanie professional'noy napravlenosti studentov khudozhestvenno-graficheskikh fakul'tetov na zanyatiyakh dekorativno-prikladnym iskusstvom : dis. ... d-ra ped. nauk. – М., 2002. – 437 с.
15. Shmakova L. E. Kompleksnoe razvitie tvorcheskikh sposobnostey studentov-dizaynerov v professional'no-pedagogicheskome vuze : dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2009. – 190 s.
16. Shchukina G. I. Problema poznavatel'nogo interesa v pedagogike. – М. : Pedagogika, 1971. – 352 s.

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.035.6
ББК 4420.005.2

ГРНТИ 14.27.09

Код ВАК 13.00.02

Попп Иван Александрович,

кандидат исторических наук, директор центра реализации студенческих проектов и программ, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 227; e-mail: popp82@mail.ru.

Попп Ирина Сергеевна,

аспирант кафедры рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 148; e-mail: poppirina87@gmail.com.

Шахнович Илья Семенович,

старший преподаватель кафедры технологий социальной работы, заведующий сектором студенческих проектов и неформального образования центра реализации студенческих проектов и программ, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 227; e-mail: uralstud@yandex.ru.

МОЛОДЕЖНЫЕ ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ КАК АЛЬТЕРНАТИВА КРИМИНАЛЬНЫМ СУБКУЛЬТУРАМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: патриотизм; патриотическое воспитание; гражданственность; молодежь; подростки; патриотические общественные организации; гражданская идентичность; криминальные субкультуры.

АННОТАЦИЯ. В статье описываются причины приобщения подростков к криминальному миру и распространения идеологии, культивирующей суицид, связанные как с возрастными психологическими особенностями (подростковое стремление выделиться в обществе с помощью нетрадиционной субкультуры, желание принадлежать к особо значимой группе с чувствами взаимопонимания и доверия друг другу, желание молодежи быстро и без особых усилий получить материальное благополучие), так и социальными факторами (отсутствие у подростков альтернативных возможностей саморазвития и большое количество свободного времени, рост насилия и усиление роли криминала в обществе). Также в статье объясняется необходимость и значимость формирования гражданской идентичности молодежи. В качестве инструмента для снижения влияния криминальных субкультур на современную молодежь предлагается целенаправленно использовать патриотическое воспитание – с учетом его конструктивно-созидательной роли в жизни общества и воспитания подрастающих поколений – на основе применения в нем инновационных технологий и проектного подхода. В статье приведен пример Уральского государственного педагогического университета, являющегося опорной инновационной площадкой по гражданско-патриотическому воспитанию, реализуемых на его базе всероссийских и региональных патриотических проектов, обеспечивающих вовлечение различных категорий обучающихся в систему гражданско-патриотического воспитания (Всероссийский студенческий патриотический проект «Живая история», «Моя Россия! Мой Урал!» и др.). В заключение авторы статьи выдвигают конкретные предложения по противодействию распространению криминальных субкультур в молодежной среде, такие как разработка социального проекта по вовлечению молодежи в деятельность патриотических общественных объединений, внедрение системы шефства действующих патриотических клубов и отрядов над несовершеннолетними, попавшими под влияние криминальной субкультуры и др.

Popp Ivan Aleksandrovich,

Candidate of Historical Sciences, Director of the Center for Student's Projects and Programs, Ural State Pedagogical University, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Popp Irina Sergeevna,

Post-graduate Student, Department of Advertising and Public Relations, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Shakhnovich Ilya Semenovich,

Senior Lecturer, Department of Social Work Technologies, Head of the Student Projects and Non-Formal Education Sector, Center for Student's Projects and Programs, Urals State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

YOUTH PATRIOTIC PUBLIC ORGANIZATIONS AS AN ALTERNATIVE TO CRIMINAL SUBCULTURES

KEYWORDS: patriotism; patriotic education; citizen; youth; teenagers; patriotic public organizations; civic identity; criminal subcultures.

ABSTRACT. The article describes the reasons for involvement of adolescents into the criminal world and the spread of ideology that cultivates suicide caused by: psychological peculiarities of teenagers (the desire to stand out in society with the help of subculture, the desire to belong to some significant group where there is mutual understanding and support, the desire to get money quickly and easily); social factors (the

absence of alternative for self-development and much free time, the growth of crime and violence in society). The necessity and significance of formation of civil identity of youth is substantiated. As a tool to reduce the impact of criminal subcultures on modern youth, it is proposed to use patriotic education purposefully - taking into account its constructive and creative role in the life of society and the upbringing of the younger generations - on the basis of applying innovative technologies and a project approach. The article cites the example of the Ural State Pedagogical University, which is the basic innovation platform for civil and patriotic education; many all-Russian and regional patriotic projects are implemented on its basis that ensure the involvement of various categories of students in the system of civic-patriotic education (All-Russian student's project "Living History", "My Russia, My Urals" and others). In conclusion the article proposes to oppose the spread of criminal subcultures in youth environment with the help of social projects, patriotic clubs and communities.

Сегодня все больший общественный резонанс вызывают сообщения о движениях, направленных на криминализацию российской молодежи [3]. Особое внимание обращается на слабые в социально-экономическом плане территории Сибири и Дальнего Востока. Считается, что в более развитых регионах, где у подростков есть возможность реализовать свои амбиции, самостоятельно заработать и потратить деньги с учетом личных интересов, хулиганские группировки уже не имеют такого влияния [15]. Однако все чаще поступают сведения и из центральных регионов России о заражении «блатной романтикой» молодых людей в возрасте от 13 до 18 лет, высмеивающих полицейских, почитающих воров в законе, собирающих деньги на «общак» и пропагандирующих аббревиатуру АУЕ, означающую «арестантский уклад един» или «арестантско-уркаганское единство» [1]. В последнее время стали появляться сообщения о распространении влияния АУЕ на детей более младшего возраста: 9–12 лет [8; 19]. Именно в этом возрасте дети легко оказываются подвержены стороннему влиянию, которое проявляется сначала незаметно, под видом «проверки на смелость», предложений «быть не как все», приобщения к «тайным» сообществам и т.д. И вырваться из-под такого влияния крайне сложно.

Спектр мнений таких ученых, как Р. Н. Киселева, Д. Г. Донских, В. И. Катин и общественников, анализирующих деятельность АУЕ, позволяет выделить **основные причины широкого распространения криминальной культуры в молодежной среде:**

1. Отсутствие у подростков альтернативных возможностей саморазвития и большое количество свободного времени.
2. Понятный иерархизированный и «блатной» устав со своим языком, правилами поведения, очерчивающий возможные перспективы «карьерного» роста в криминальной среде.
3. Подростковый возраст – это сензитивный период для романтизации дружбы, же-

вание принадлежать к особо значимой группе с чувствами взаимопонимания и доверия друг другу: «Один за всех, все за одного!».

4. Формирование в обществе потребления трендов на достижение материального благополучия, желание молодежи быстро и без особых усилий его получить.

5. Подростковое стремление выделиться в обществе с помощью нетрадиционной субкультуры – системы ценностей, установок, способов поведения и жизненных стилей определенной социальной группы, отличающейся от господствующей в обществе культуры [6; 9; 10].

6. Вовлечение молодежи в своеобразную игру с определенными целью, правилами, этапами и видимым результатом.

7. Конфронтация традиционных российских цивилизационных принципов и новых для нашего общества западных ценностей (индивидуализм, гедонизм, свобода, материальные ценности и др.), что ведет к росту насилия и усилению роли криминала в обществе [5].

В этой связи изменение системы общественных отношений и места России на мировой арене, размывание традиционных культурных ценностей, глобальный пересмотр и переоценка прошлого привели к маргинализации значительной части общества, утрате чувства гордости за прошлое и ответственности за будущее страны, повышенной восприимчивости к западным ценностям. Кризис гражданской идентичности, особенно в молодежной среде, безусловно, представляет угрозу для будущего российской государственности и национальной безопасности России. Сегодняшние условия процесса социализации многочисленной социально-демографической группы «российская молодежь» непросты и противоречивы, что связано как со сменой ценностных ориентиров в государственной политике, так и сменой приоритетов в социально-бытовом поле. Будучи предоставленными самим себе, дети и молодые люди оказываются оторванными от традиционных ценностей, от возможности реализовать свой

потенциал на пользу и себе, и всему российскому обществу, чем пользуются идеологи, формирующие у представителей подрастающего поколения антигосударственное и зачастую антисоциальное, античеловечное мировоззрение. Примером этого является и приобщение подростков к криминальному миру, и распространение идеологии, культивирующей суицид (сообщества «Синий кит» и им подобные).

Молодежь является той социально-демографической группой, которая, наследуя уровень социальных отношений в обществе, становится основой для развития общества, инновационным потенциалом формирования его обновлений. Учитывая значительную роль молодежи в общественной жизни, становится необходимым формирование гражданской идентичности молодежи как первоочередной задачи для российского общества и российского государства. Гражданская идентичность представляет собой сложное образование, включающее в себя государственную идентичность, патриотизм и гражданственность, что дает основание для выработки мер воздействия на процесс формирования каждого из этих элементов гражданской идентичности с учетом их специфики и взаимосвязи [20].

Явной альтернативой, противодействующей распространению криминальной и суицидальной субкультур среди несовершеннолетних, выступает идея патриотизма. **Президент России В. В. Путин отметил, что «у нас нет никакой и не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма»** [16]. Особую политическую остроту и научную значимость это приобретает в современных условиях трансформации системы международных отношений, когда Россия сталкивается с большим количеством внешних вызовов и угроз и вовлекается в глобальное информационное противостояние. В настоящее время разработан целый ряд нормативно-правовых документов, в качестве ключевой задачи определяющих воспитание патриотично настроенной молодежи с независимым мышлением, обладающей созидательным мировоззрением, профессиональными знаниями, демонстрирующей высокую культуру, в том числе культуру межнационального общения, ответственность и способность принимать самостоятельные решения, нацеленные на повышение благосостояния страны, народа и своей семьи [11].

Выработка эффективных технологий патриотического воспитания в настоящее время имеет стратегическое значение для будущего нашей страны и может способствовать не только решению глобальных задач: сохранению российской государственности,

гражданской идентичности и исторической памяти нашего народа [12], но и снижению влияния криминальных субкультур на современную молодежь. С 2012 г. Уральский государственный педагогический университет является опорной инновационной площадкой по гражданско-патриотическому воспитанию, создана эффективная система патриотического воспитания, реализуются всероссийские и региональные патриотические проекты (Всероссийский студенческий патриотический проект «Живая история» (живаяистория-ургу.рф) [2; 17], «Моя Россия! Мой Урал!» и др.), что позволяет постоянно совершенствовать арсенал методов, разрабатывать и апробировать новые практико-ориентированные методики в сфере патриотического воспитания (сетевые социальные проекты и программы, форумные кампании, исторические квесты и др.) обеспечить вовлечение различных категорий обучающихся в систему гражданско-патриотического воспитания.

Эффективным механизмом противодействия вовлечению несовершеннолетних в АУЕ становится активизация деятельности военно- и гражданско-патриотических клубов с их героико-патриотическим воспитанием молодежи, волонтерских организаций, поддерживающих ветеранов Великой Отечественной войны, ветеранов труда – конкретных людей, живущих рядом, родственников современных молодых людей. Сегодня существует достаточно много педагогических экспериментов по воспитанию молодежи в рамках патриотических общественных объединений [4; 7; 18]: «В объединениях и кадетских классах создана удивительная атмосфера общения, когда каждый взрослый ребенку, прежде всего, друг. Ребята приходят на занятия не только для того, чтобы овладеть необходимыми для себя знаниями, но и найти здесь друзей. Совместные мероприятия и поездки объединяют, сплачивают ребят. Кадеты учатся доводить начатое дело до конца, быть в ответе за свои поступки, в нужную минуту оказать помощь и поддержку товарищам. Они заботятся о внешнем виде друг друга, переживают за каждое выступление» [21].

Действительно, основные причины вовлечения молодежи в криминальные субкультуры (отсутствие альтернативы для самореализации, «понятийные» отношения, принадлежность к значимой группе, романтизация дружбы, игровые технологии и др.) равнозначно способствуют включению подростков в деятельность патриотических объединений, которые воспитывают духовный стержень, формируют традиционные взгляды на историю и культуру нашей Родины. В этом процессе организаторы пат-

риотического воспитания должны действовать быстрее криминальных авторитетов: «промедление смерти подобно!». И действовать необходимо сообща, в рамках социального партнерства, на основе проектного подхода, что значительно повышает эффективность реализации патриотических проектов [13; 14].

Считаем необходимым сделать следующие предложения по противодействию распространению криминальных субкультур в молодежной среде:

1. Разработать социальный проект по вовлечению молодежи в деятельность патриотических общественных объединений для противодействия криминальным субкультурам и направить заявку на грант Президента РФ для создания концептуальной модели вовлечения трудных подростков в систему патриотического воспитания. Эту задачу необходимо решать, сочетая проектный [14], междисциплинарный и деятельностный подходы, используя достижения современной исторической, психологической, филологической и социологической наук, разработки инновационных методик работы с российской молодежью, вовлечения ее в деятельность, приносящую реальную и видимую пользу обществу и самим молодым людям, что позволит им почувствовать уважение со стороны «взрослого» окружения, собственной значимости и востребованности, которые станут основой для создания условий, позволяющих снизить уровень криминализации молодежи. Полученные данные могут выступать основой стратегического планирования в области молодежной политики и развития гражданского общества.

2. Необходимо внедрить систему шефства действующих патриотических клубов и отрядов над несовершеннолетними, попавшими под влияние криминальной субкультуры, что позволит погрузить их на длительный срок в иную социокультурную среду и показать более интересные, деятельные и уважаемые обществом стороны молодежной жизни.

3. Школы, в которых развита криминальная субкультура, необходимо поставить под особый общественный контроль. Региональные общественные палаты совместно с органами управления образованием могут разработать план посещений МБОУ и MAOU СОШ выдающимися людьми субъекта РФ (спортсмены, Герои России, ветераны боевых действий), представителями молодежных и детских общественных объединений и проектных групп и др.), программы участия школьников в их деятельности.

4. С помощью Российского движения школьников разработать специализированную форумную кампанию для несовершеннолетних (14–17 лет), попавших под влияние криминальной субкультуры. Считаем, что на форумах большое внимание должно уделяться патриотическому воспитанию, встречам ребят с выдающимися общественными и политическими деятелями, спортивным занятиям и игровым технологиям, вовлечению несовершеннолетних в реализацию социальных проектов и др.

5. Предложить молодежным (в том числе студенческим) общественным объединениям взять шефство над несовершеннолетними, попавшими под влияние криминальной субкультуры. На постоянной основе вовлекать их в реализацию молодежных мероприятий, проводить беседы (избегая при этом назидательно-приказных форм общения, заменяя их на диалогово-дискуссионные), помогать в обучении и др. Подобные взаимодействие и забота со стороны старших ребят позволят эффективнее противодействовать дальнейшей криминализации школьников и их самореализации в общественно-ориентированной деятельности.

6. Сформировать и направить специальные группы, состоящие из общественных деятелей, «силовиков», организаторов патриотического воспитания, в отдаленные регионы нашей страны с преобладанием криминальных субкультур для создания военно-патриотических клубов с инфраструктурой для занятий военно-исторической реконструкцией, спортом, для разработки и реализации молодежных и детских патриотических проектов. Зарекомендовавшие себя воспитанники таких клубов должны получать приоритетное право на поступление в вузы Минобороны России и других силовых структур.

7. Проводить широкую агитацию для поступления в суворовские военные училища и президентские кадетские училища среди молодежи регионов, вовлеченных в криминальные субкультуры. Думается, что в первую очередь такую агитацию надо проводить среди воспитанников детских домов и школ-интернатов как наиболее оторванных от семейного быта и, следовательно, от системы семейной социализации.

8. Руководителям патриотических клубов активно использовать инновационные технологии (веб-сайты, 3D-квесты, сетевые проекты и др.) в процессе воспитания подрастающего поколения, например, проектно-исследовательские и информационно-коммуникационные.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Вечер в хату»: насколько опасна субкультура AYE [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/society/20170719/1498753809.html>.

2. Грибан И. В., Попп И. А. Не потерять связь поколений: проект «Живая история. 70 лет Великой Победы» // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 8. – С. 112–117.
3. Движение «Арестантский уклад един» – кто и зачем вербует детей в криминальную субкультуру в половине регионов РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://salt.zone/radio/6587>.
4. Дзержинская Л. Б. Методика обучения трудных подростков военно-прикладным двигательным действиям в военно-патриотических клубах и объединениях // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2012. – № 6 (88). – С. 30–33.
5. Долгова А. И. Преступность, ее организованность и криминальное общество. – М., 2003.
6. Донских Д. Г. Понятие и соотношение терминов субкультура и контркультура. Криминальная субкультура [Электронный ресурс] // Бизнес в законе. Экономико-юридический журнал. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-sootnoshenie-terminov-subkultura-i-kontrkultura-kriminalnaya-subkultura>.
7. Забавников В. Н. Опыт-экспериментальная работа по героико-патриотическому воспитанию курсантов военных вузов в клубных объединениях // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2012. – № 12 (116). – С. 158–163.
8. Иванов А. «АУЕ стало модным всероссийским мемом» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.infpol.ru/news/society/128796-ae-stalo-modnym-vserossiyskim-memom>.
9. Катин В. И. Криминальный романтизм как явление культуры современной России // Вопросы культурологии. – 2007. – № 7. – С. 70–75.
10. Киселева Р. Н. Организационная культура и криминальная субкультура в исправительных учреждениях // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2013. – № 2 (129). – С. 16–23.
11. Основы государственной молодежной политики до 2025 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>.
12. Попп И. А., Бутова А. И. Сохранение исторической памяти о Великой отечественной войне: практико-ориентированный подход (на примере реализации Всероссийского студенческого патриотического проекта «Живая история») // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 1. – С. 129–134.
13. Попп И. А., Попп И. С., Шахнович И. С. Социальное партнерство при реализации студенческих патриотических проектов (на примере Всероссийского патриотического проекта «Живая история») // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 4. – С. 105–111.
14. Попп И. А., Шахнович И. С. Проектный подход в патриотическом воспитании молодежи (на примере Всероссийского патриотического проекта «Живая история») // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 210–214.
15. Почему детдомовцы в Забайкалье живут по понятиям и не боятся тюрьмы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lenta.ru/articles/2016/02/11/vor>.
16. Путин назвал единственно возможную для России национальную идею [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rbc.ru/politics/03/02/2016/56b1f8a79a7947060162a5a7>.
17. Середа В. А., Боровиков С. Ю., Попп И. А., Белоусова С. С. УрГПУ – лидер в реализации основных направлений государственной политики в сфере патриотического воспитания // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 215–219.
18. Сигарева Н. Д. Влияние на формирование патриотизма разновозрастным объединением с патриотической направленностью // Science Time. – 2015. – № 6 (18). – С. 469–472.
19. Чимбулатов И. Недетские игры сибирских детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.4vsar.ru/articles/kolokol-rossii/90400.html>.
20. Шикова Р. Ю. Идентичность молодежи России в условиях социокультурной трансформации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://revolution.allbest.ru/sociology/00272981_o.html.
21. Якшина С. В. Из опыта организации дополнительного образования в кадетских классах и патриотических объединениях // Опыт, проблемы и перспективы построения педагогического процесса в контексте стандартизации образования : сб. науч. ст. и мат-лов III Междунар. науч.-практ. конф. : в 2-х частях / под ред. С. А. Герасимовой, Н. Н. Скоробогатовой, И. З. Сковородкиной, В. П. Аксеновой. – М. : Академия социального управления, 2016. – С. 205.

REFERENCES

1. «Vecher v khatu»: naskol'ko opasna subkul'tura AUE [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://ria.ru/society/20170719/1498753809.html>.
2. Griban I. V., Popp I. A. Ne poteryat' svyaz' pokoleniy: proekt «Zhivaya istoriya. 70 let Velikoy Pobedy» // Pedagogicheskoye obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 8. – S. 112–117.
3. Dvizhenie «Arestantskiy ukhad edin» – kto i zchem verbuet detey v kriminal'nyuyu subkul'turu v polovine regionov RF [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://salt.zone/radio/6587>.
4. Dzerzhinskaya L. B. Metodika obucheniya trudnykh podrostkov voenno-prikladnym dvigatel'nyim deystviyem v voenno-patrioticheskikh klubakh i ob"edineniyakh // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. – 2012. – № 6 (88). – S. 30–33.
5. Dolgova A. I. Prestupnost', ee organizovannost' i kriminal'noe obshchestvo. – M., 2003.
6. Donskiy D. G. Ponyatie i sootnoshenie terminov subkul'tura i kontrkul'tura. Kriminal'naya subkul'tura [Elektronnyy resurs] // Biznes v zakone. Ekonomiko-yuridicheskiy zhurnal. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-sootnoshenie-terminov-subkultura-i-kontrkultura-kriminalnaya-subkultura>.
7. Zabavnikov V. N. Opytno-eksperimental'naya rabota po geroiko-patrioticheskomyu vospitaniyu kursantov voennykh vuzov v klubnykh ob"edineniyakh // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya : Gumanitarnye nauki. – 2012. – № 12 (116). – S. 158–163.
8. Ivanov A. «AUE stalo modnym vs Rossiyskim memom» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.infpol.ru/news/society/128796-ae-stalo-modnym-vserossiyskim-memom>.

9. Katin V. I. Kriminal'nyy romantizm kak yavlenie kul'tury sovremennoy Rossii // Voprosy kul'turologii. – 2007. – № 7. – S. 70–75.
10. Kiseleva R. N. Organizatsionnaya kul'tura i kriminal'naya subkul'tura v ispravitel'nykh uchrezhdeniyakh // Vedomosti ugovolno-ispolnitel'noy sistemy. – 2013. – № 2 (129). – S. 16–23.
11. Osnovy gosudarstvennoy molodezhnoy politiki do 2025 g. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>.
12. Popp I. A., Burova A. I. Sokhranenie istoricheskoy pamyati o Velikoy otechestvennoy voyne: praktiko-orientirovanny podkhod (na primere realizatsii Vserossiyskogo studencheskogo patrioticheskogo proekta «Zhivaya istoriya») // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 1. – S. 129–134.
13. Popp I. A., Popp I. S., Shakhnovich I. S. Sotsial'noe partnerstvo pri realizatsii studencheskikh patrioticheskikh proektov (na primere Vserossiyskogo patrioticheskogo proekta «Zhivaya istoriya») // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 4. – S. 105–111.
14. Popp I. A., Shakhnovich I. S. Proektnyy podkhod v patrioticheskom vospitanii molodezhi (na primere Vserossiyskogo patrioticheskogo proekta «Zhivaya istoriya») // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 12. – S. 210–214.
15. Pochemu detdomovtsy v Zabaykal'e zhivut po ponyatiyam i ne boyatsya tyur'my [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://lenta.ru/articles/2016/02/11/vor>.
16. Putin nazval edinstvenno vozmozhnyu dlya Rossii natsional'nyu ideyu [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.rbc.ru/politics/03/02/2016/56b1f8a79a7947060162a5a7>.
17. Sereda V. A., Borovikov S. Yu., Popp I. A., Belousova S. S. UrGPU – lider v realizatsii osnovnykh napravleniy gosudarstvennoy politiki v sfere patrioticheskogo vospitaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 12. – S. 215–219.
18. Sigareva N. D. Vliyanie na formirovanie patriotizma raznovozrastnym ob"edineniem s patrioticheskoy napravlennoy // Science Time. – 2015. – № 6 (18). – S. 469–472.
19. Chimbulatov I. Nedetskie igry sibirskikh detey [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.4vsar.ru/articles/kolokol-rossii/90400.html>.
20. Shikova R. Yu. Identichnost' molodezhi Rossii v usloviyakh sotsiokul'turnoy transformatsii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://revolution.allbest.ru/sociology/00272981_o.html.
21. Yakshina S. V. Iz opyta organizatsii dopolnitel'nogo obrazovaniya v kadetskikh klassakh i patrioticheskikh ob"edineniyakh // Opyt, problemy i perspektivy postroeniya pedagogicheskogo protsessa v kontekste standartizatsii obrazovaniya : sb. nauch. st. i mat-lov III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. : v 2-kh chastyakh / pod red. S. A. Gerasimova, N. N. Skorobogatovoy, I. Z. Skovorodkinoy, V. P. Aksenovoy. – M. : Akademiya sotsial'nogo upravleniya, 2016. – S. 205.

УДК 378.147:371.124
ББК 4448.985

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

Кожухова Елена Дмитриевна,

кандидат педагогических наук, Уральский государственный университет физической культуры; 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1; e-mail: univer-ed@inbox.ru.

АКТУАЛИЗАЦИЯ МОТИВОВ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ТУРИЗМ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подготовка будущих педагогов; туризм; группы мотивов; контент-анализ; профессиональная мотивация.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается вопрос профессиональной мотивации будущих преподавателей туристских дисциплин. Определяются группы мотивов, их показатели, характеристики и условия для более эффективного формирования высокого уровня профессиональной мотивации студентов. Профессиональная мотивация будущего преподавателя туризма представляет собой интегральный процесс деятельности специалиста, который стимулирует профессиональное самосовершенствование, саморазвитие эмоциональных и волевых качеств, приобретение новых профессиональных знаний, умений и навыков, что, в свою очередь, дает возможность осуществлять инициативные, творческие действия, а не испытывать неуверенность при совершении поступков либо принятии решений. Понятие о профессиональной мотивации позволяет студенту решить для себя вопросы, которые побуждают его к деятельности, понять, ради чего он хочет работать лучше, осознать реалистичность своих целей, соответствие своих стремлений ценностям и потребностям общества.

Проводя исследование, мы ориентировались на индивидуальность студентов, поддерживая то единственное, особое, своеобразное, что заложено в них природой, и то, что усвоено ими как индивидуальный опыт. Говоря об индивидуальности будущего педагога, мы имеем в виду наличие особой иерархии мотивов, среди которых мотив профессионального самоутверждения занимает основное место и определяет направленность личности. Эта направленность характеризуется доминирующими стратегическими целями и задачами, которые ставит перед собой студент. Если такой целью или идеей является стремление стать педагогом-профессионалом, то процесс развития индивидуальности мотивов будущего преподавателя становится наиболее оптимальным, студент проявляет активность и организованность в учебе, стремится каждое порученное дело выполнить лучше, то есть проявляет педагогическую самоорганизацию.

Kozhukhova Elena Dmitrievna,

Candidate of Pedagogy, Ural State University of Physical Education, Chelyabinsk, Russia.

MOTIVES OF FUTURE TEACHERS MASTERING TRAINING PROGRAM "TOURISM"

KEYWORDS: teacher's training; tourism; groups of motives; content-analysis; professional motivation.

ABSTRACT. The article addresses the question of professional motivation of future teachers of tourist disciplines. Groups of motives, their indicators, characteristics and conditions for more effective formation of a high level professional motivation of students are defined. Professional motivation of a future teacher of tourism is an integral process of the professional's activity, which stimulates professional self-improvement, self-development of emotional and strong-willed qualities, acquisition of new professional knowledge and skills, which in turn gives the opportunity to show initiative, creativity and not to experience uncertainty when committing acts or making decisions. The concept of professional motivation allows the student to solve the questions that motivate him to this type of activity, to realize what he wants to work for, to realize his goals and conformity of his aspirations to the values and needs of society.

While conducting the research, we focused on the individuality of the students, supporting their natural gifts and talents and what they gained from individual experience. Speaking about the individuality of the future teacher, we have in mind the existence of a special hierarchy of motives, among which the motive of professional self-assertion occupies the main place and determines the direction of the individual. This direction is characterized by the dominant strategic goals and objectives that the student sets himself. If such a goal or idea is the desire to become a professional teacher, then the process of developing the individuality of the motives of the future teacher becomes the most optimal, the student shows activity and organization in studies, strives to perform each assigned task better, that is, shows pedagogical self-organization.

Введение

Результативность учебной деятельности студентов, как установлено большинством исследователей, зависит во

многом от двух факторов: природных способностей и мотивации к обучению. Практика показывает, что при определенных условиях, например, при значительном интересе студента к какому-либо виду деятельности,

начинает действовать так называемый компенсаторный механизм, смысл которого заключается в развитии мотивационной сферы. За счет этого компенсируются, в определенной степени, недостаточно развитые природные способности [10, с. 127].

Мотив – это сложная совокупность движущих сил поведения личности, выражающаяся в виде потребностей, интересов, стремлений, идеалов, непосредственно отражает человеческую деятельность, и посредством которой находят свое выражение внешние влияния физической среды и общества. Тогда мотивация представляет собой единую систему мотивов, в качестве которых могут выступать идеи, чувства, а также реальные предметы – все то, в чем ощущается потребность личности [13, с. 77–78]. Мотивация в целом – более широкое понятие, которым обусловлены определенные соотношения динамической и содержательной сторон деятельности, то есть ее производительности и поведения [11, с. 35–36]. Производительность деятельности зависит от направленности мотивов, их содержания; степени активности, напряженности мотивов соответствующего содержа-

ния [9, с. 206–211].

Методика исследования

Использован контент-анализ – метод (стандартная методика) качественно-количественного анализа содержания документов с целью выявления или измерения различных фактов и тенденций, зафиксированных в этих документах. Особенность контент-анализа заключается в изучении документов по их социальному контексту. Также его можно использовать как основной метод исследования, параллельный, в сочетании с другими методами, вспомогательный или контрольный (в педагогике при классификации ответов на открытые вопросы анкет) [4, с. 20–27].

Обработка, проведение анализа и отчет по результатам исследования

Для изучения уровня мотивации студентов, получающих высшее педагогическое образование, был использован модифицированный вариант анкеты мотивации студентов вуза по направлению подготовки «Туризм». Результаты исследования изложены в таблице 1 [2, с. 137–139].

Таблица 1

Уровень мотивации студентов педагогического вуза по направлению подготовки «Туризм» [3, с. 221–223]

Уровень мотивации	Низкий уровень	Негативное отношение	Позитивное отношение	Хорошая мотивация	Высокий уровень
%	3	3	15	49	30

У студентов вуза, изучающих туристские дисциплины, преобладает хорошая учебная мотивация (49%), что свидетельствует об общей мотивации студентов. Высокий уровень наблюдается у меньшей части студентов группы. Но у некоторых испытуемых оказался низкий уровень учебной мотивации и негативное отношение к образованию, что говорит об определенных проблемах в вузе, в группе или о низкой учебной мотивации. Полученные данные соответствуют возрастным особенностям (получение образования – ведущая деятельность) и свидетельствуют о достаточно позитивном мотивационном состоянии студентов [5, с. 224].

Кроме общей мотивации к получению высшего образования, интерес исследователей фокусировался на уточнении, какой из мотивов обучения занимает главное место в системе ценностей испытуемой группы студентов. Также была изучена направленность будущего педагога. Для определения наиболее характерных мотивов обучения в нашем исследовании была использована методика «Определение мотивов обучения». Она содержит следующие мотивы: внешний, учебный, игровой, позиционный, социальный, направленность на оценку. Результаты исследования представлены в таблице 2 [17].

Таблица 2

Мотивы обучения студентов [7, с. 321–329]

	Внешний (А)	Учебный (Б)	Игровой (В)	Позиционный (Г)	Социальный (Д)	Оценка (Е)
%	0	74	29	7	66	11

Из таблицы видно, что студенты вуза, получающие высшее образование по

направлению подготовки «Туризм», больше всего выбирают учебный мотив – 74% всех

студентов. Это может свидетельствовать о хорошей мотивации к получению образования, сформированной потребности в познании нового, расширении полученных знаний, учебной активности. Второе место по рейтингу получил социальный мотив – 66%. Третье место по значению в группе занял игровой мотив, он набрал 29% ответов студентов. Эти данные подтверждают предварительный вывод и теоретические положения о возрастных особенностях и особенностях мотивационной направленности студентов [15, с. 54–57].

Дополнительно для изучения направленности студентов мы использовали такой блок методик, как «Направленность на приобретение профессиональных знаний и навыков» и «Направленность на оценку». С помощью этой методики мы определили, что для студентов имеет большее значение в образовании: оценка или знания и навыки [14, с. 233–235].

По результатам можно сделать вывод, что направленность на знания и навыки наблюдается у большинства студентов вуза по направлению подготовки «Туризм» – 61% студентов. Это высокий уровень мотивации. Он свидетельствует о высокой выраженности мотивации на приобретение знаний и получение профессиональных навыков. 23% нашей выборки попало в группу со смешанной направленностью. Здесь почти на одном уровне выражена направленность на знания и оценку. Это может свидетельствовать о некоторой неопределенности в отношении к высшему образованию в целом и к оценкам как показателям обучения. 16% от общего числа получили студенты, у которых не выражено никакой направленности. Можно предположить, что получение высшего образования для них не является важной деятельностью. Они не имеют никакой мотивации к образованию, а тем более направленности на оценку или на получение профессиональных знаний и навыков. Такие студенты пассивно относятся к обучению в вузе, пассивны во внеаудиторных занятиях, жизнь группы для них не важна [12, с. 38–39].

Таким образом, в группе испытуемых преобладает направленность на получение профессиональных знаний и навыков, а также присутствует определенный процент студентов, которые не имеют определенного стремления получить высшее образование.

Наряду с тем нас интересовала связь направленности на обучение и на оценку и уровня мотивации студентов. Мы можем наблюдать определенную тенденцию: при хорошей и высокой ориентации и мотивации наблюдается направленность на знания. То есть, независимо от возраста и фор-

мы обучения, отношение к образовательной деятельности связано с мотивами обучения, особенно яркая связь наблюдается с мотивацией получения профессиональных знаний и навыков [1, с. 127].

Таким образом, удовлетворение познавательной потребности и потребности в определенных социальных отношениях (с товарищами, коллективом) обеспечивает поддержку и развитие положительной ориентации профессионального образования в вузе по направлению подготовки «Туризм».

Для выявления профессиональной мотивации будущих педагогов по направлению подготовки «Туризм» мы провели анкетирование [8, с. 107–113]. Опросник содержал следующие вопросы [16, с. 284]:

1. Изучение профильных дисциплин предоставляет мне возможность узнавать много важного для себя, проявить свои способности.

2. Профильные дисциплины мне интересны, и я хочу знать по этим предметам больше.

3. В изучении профильных предметов мне достаточно тех знаний, которые я получаю на занятиях.

4. Учебные задания по профильным предметам мне неинтересны, я их выполняю, поскольку этого требуют преподаватели.

5. Трудности, возникающие при изучении профильных предметов, делают их для меня еще более захватывающими.

6. При изучении профильных предметов, кроме учебников и рекомендованной литературы, самостоятельно читаю дополнительную литературу.

7. Считаю, что сложные теоретические вопросы по профильным предметам можно было бы изучать.

8. Если что-то не получается по профильным предметам, стараюсь разобраться и дойти до сути.

9. На занятиях по профильным предметам у меня часто бывает такое состояние, когда «совсем не хочется учиться».

10. Активно работаю и выполняю задание только под контролем преподавателя.

11. Учебный материал по профильным предметам с интересом обговариваю в свободное время со своими друзьями.

12. Стараюсь самостоятельно выполнять задания по профильным предметам, не люблю, когда мне подсказывают и помогают.

13. По возможности стараюсь списать выполненные задания у товарищей или прошу кого-то выполнить задание за меня.

14. Считаю, что все знания по профильным предметам являются ценными и, по возможности, нужно усвоить их как можно лучше.

15. Оценки по профильным предметам для меня важнее, чем знания.

16. Если я плохо подготовлен к занятию, то особенно не расстраиваюсь и не переживаю.

17. Мои интересы и увлечения в свободное время связаны с профильными предметами.

18. Понимаю важность профильных предметов в будущей профессиональной деятельности и поэтому выполняю все учебные задачи.

19. Если по болезни (или по другим причинам) я пропускаю занятия по профильным предметам, то меня это огорчает.

20. Профильные предметы не слишком важны для моей будущей деятельности, поэтому не всегда добросовестно к ним готовлюсь [6, с. 511–515].

Подсчет показателей опросника осуществляется в соответствии с ключом, в котором «да» означает положительные ответы (правильно; пожалуй, правильно), а «нет» – отрицательные (скорее неправильно; неправильно). За каждое совпадение с ключом начислялся один балл. Чем выше суммарный балл, тем выше показатель внутренней мотивации изучения профильных предметов. При низких суммарных баллах доминирует внешняя мотивация изучения профильных предметов [18].

Для определения уровня внутренней мотивации мы изучали следующие нормативные пределы: 0–5 баллов – низкий уровень внутренней мотивации; 6–14 баллов – средний уровень; 15–20 баллов – высокий уровень [19].

Общие выводы по результатам исследования

Как известно, традиционная система подготовки преподавателей рассчитана на массовое или групповое усвоение знаний, и

у будущего педагога очень мало времени остается для индивидуально-неповторимого размышления, творческого открытия «истины для себя», личностного осмысления для конструирования собственного мнения по тому или иному вопросу.

Таким образом, создавая условия актуализации мотивации студентов к педагогической самоорганизации, следует опираться на принципы синергетического подхода, что позволит, по нашему мнению, наиболее эффективно развивать устойчивую рефлексивную позицию, профессиональную компетентность, умение и навыки самоуправления, позитивное отношение к педагогическому саморазвитию [20, с. 95–118].

Подчеркнем, что отношение к профессии является необходимым условием для развития профессиональной мотивации. Процесс развития профессиональных мотивов происходит непосредственно в учебной деятельности, и нельзя недооценивать значение этой предпосылки.

Таким образом, следует отметить, что проблема профессионального становления современного педагога может быть решена путем формирования и усиления в высших учебных заведениях образовательной мотивации студентов – будущих преподавателей. А это будет возможным только тогда, когда и студент, и преподаватель перейдут в систему субъектно-субъектных отношений. Именно такая система отношений между участниками процесса высшего образования позволит студентам и преподавателям быть и создателями, и непосредственными участниками образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев А. И. Тенденции развития образования в различных странах: монография / под ред. Н. Г. Нечаева. – СПб.: Эллада, 2015. – 444 с.
2. Аширов Д. А. Трудовая мотивация: учеб. пособие. – М.: Проспект, 2015. – 448 с.
3. Басова Н. В. Педагогика и психология. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2014. – 416 с.
4. Ерохин С. А., Никитин Ю. В., Никитина И. В. Концепция профессиональной мотивации студентов как фактора конкурентоспособности на рынке труда // Научный педагогический журнал. – СПб.: Вестник СПбГУ, 2015. – № 1 (1). – Ч. II. – 185 с.
5. Звонюк С. С. Мотивация к обучению. – М.: Эльга, 2014. – 351 с.
6. Лукьянова Л. Образование в сфере туризма. – М.: Высшая школа, 2015. – 790 с.
7. Миленкова Р. В. Механизмы формирования профессиональной ответственности в процессе специальной подготовки студентов // Педагогические науки: теория, история, инновации, технологии. – СПб.: Питер, 2014. – 536 с.
8. Мищенко Л. И. Непрерывное образование взрослых в контексте возрастного развития личности // Вестник СПбГУ. Серия: Педагогические науки. – 2016. – № 10 (233).
9. Никитина И. В., Маргынов В. В. Формирование профессиональной мотивации студента как детерминанты его творческого развития и трудоустройства // Вестник Национального технического университета «Московский политехнический институт». Серия: Философия, Психология, Педагогика. – 2016. – № 1 (28).
10. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2015. – 479 с.
11. Ридель Т. М. Профессиональная мотивация и ее роль в формировании мотивации к изучению гуманитарных дисциплин в ВУЗе // Педагогические науки: теория, история, инновационные технологии. – 2016. – № 4 (6). – 525 с.

12. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека : модульный курс педагогики. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). – М. : Милениум, 2014. – 296 с.
13. Синкевич С. В. Формирование ценностного становления студентов высших учебных заведений к изучению гуманитарных предметов : дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02 «Педагогика и психология». – Ростов-на/Д., 2015. – 186 с.
14. Слостенин В. А. Педагогика – М. : Школа-Пресс, 2015. – 512 с.
15. Столбецкая С. Б. Эта знаменитая мотивация! // Теоретические вопросы культуры, образования и воспитания : сб. науч. трудов / под общ. ред. академика АПН РФ. – М. : Издательский центр МНЛУ, НМАУ, 2015. – Вып. 41. – 297 с.
16. Формирование профессиональной компетентности специалиста сферы услуг и туризма : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. В. Т. Лозовецкой – М., 2014. – 382 с.
17. Кнышев А. К. Использование интерактивных методов и форм обучения как условия развития мотивации профессионального роста будущих учителей [Электронный ресурс] // Теория и методика управления образованием : электронное специальное издание. – Режим доступа: http://tme.umo.edu/docs/Dod/3_2016/knish.pdf.
18. Medina Cuevas, Lourdes J. El mercado de trabajo y la práctica profesional del egresado de la licenciatura en turismo de la UAEM. Cuadernos de investigación. UAEM. – Toluca, México, 2016.
19. Peñalosa Suárez Laura Formación Profesional y Campo Ocupacional del Licenciado en turismo de la UAEM : Tesis de grado. – Toluca, México, 2016.
20. Peñalosa Suárez L. La profesión turística: ejes de explicación en su relación con la formación académica / Peñalosa Suárez L., Medina Cuevas J., Herrera Márquez A., Vargas Leyva R. // Revista de la educación superior. 2016. – Vol. XL (4). – № 160.

REFERENCES

1. Ageev A. I. Tendentsii razvitiya obrazovaniya v razlichnykh stranakh : monografiya / pod red. N. G. Nechaeva. – SPb. : Ellada, 2015. – 444 s.
2. Ashirov D. A. Trudovaya motivatsiya : ucheb. posobie. – M. : Prospekt, 2015. – 448 s.
3. Basova N. V. Pedagogika i psikhologiya. – Rostov-n/D. : Feniks, 2014. – 416 s.
4. Erokhin S. A., Nikitin Yu. V., Nikitina I. V. Kontsepsiya professional'noy motivatsii studentov kak faktora konkurentosposobnosti na rynke truda // Nauchnyy pedagogicheskiy zhurnal. – SPb. : Vestnik SpbGU, 2015. – № 1 (1). – Ch. II. – 185 s.
5. Zvonyuk S. S. Motivatsiya k obucheniyu. – M. : El'ga, 2014. – 351 s.
6. Luk'yanova L. Obrazovanie v sfere turizma. – M. : Vysshaya shkola, 2015. – 790 s.
7. Milenkova R. V. Mekhanizmy formirovaniya professional'noy otvetstvennosti v protsesse spetsial'noy podgotovki studentov // Pedagogicheskie nauki: teoriya, istoriya, innovatsii, tekhnologii. – SPb. : Piter, 2014. – 536 s.
8. Mishchenko L. I. Nepreryvnoe obrazovanie vzroslykh v kontekste voznrastnogo razvitiya lichnosti // Vestnik SpbGU. Seriya : Pedagogicheskie nauki. – 2016. – № 10 (233).
9. Nikitina I. V., Martynov V. V. Formirovanie professional'noy motivatsii studenta kak determinanty ego tvorcheskogo razvitiya i trudoustroystva // Vestnik Natsional'nogo tekhnicheskogo universiteta «Moskovskiy politekhnicheskiiy institut». Seriya : Filosofiya, Psikhologiya, Pedagogika. – 2016. – № 1 (28).
10. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. Psikhologiya adaptatsii lichnosti. – SPb. : Praym-EVROZNAK, 2015. – 479 s.
11. Ridel' T. M. Professional'naya motivatsiya i ee rol' v formirovanii motivatsii k izucheniyu gumanitarnykh distsiplin v VUZe // Pedagogicheskie nauki: teoriya, istoriya, innovatsionnye tekhnologii. – 2016. – № 4 (6). – 525 s.
12. Semichenko V. A. Problemy motivatsii povedeniya i deyatel'nosti cheloveka : modul'nyy kurs pedagogiki. Modul' «Napravlennost'» (Lektsii, prakticheskie zanyatiya, zadaniya dlya samostoyatel'noy raboty). – M. : Mille-nium, 2014. – 296 s.
13. Sinkevich S. V. Formirovanie tsennostnogo stanovleniya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy k izucheniyu gumanitarnykh predmetov : dis. ... kand. ped. nauk : 20.02.02 «Pedagogika i psikhologiya». – Ros-tov-na/D., 2015. – 186 s.
14. Slastenin V. A. Pedagogika – M. : Shkola-Press, 2015. – 512 s.
15. Stolbetskaya S. B. Eta znamenitaya motivatsiya! // Teoreticheskie voprosy kul'tury, obrazovaniya i vospitaniya : sb. nauch. trudov / pod obshch. red. akademika APN RF. – M. : Izdatel'skiy tsentr MNLU, NMAU, 2015. – Vyr. 41. – 297 s.
16. Formirovanie professional'noy kompetentnosti spetsialista sfery uslug i turizma : ucheb.-metod. posobie / pod obshch. red. V. T. Lozovetskoy – M., 2014. – 382 s.
17. Knyshev A. K. Ispol'zovanie interaktivnykh metodov i form obucheniya kak usloviya razvitiya motivatsii professional'nogo rosta budushchikh uchiteley [Elektronnyy resurs] // Teoriya i metodika upravleniya obra-zovaniem : elektronnoe spetsial'noe izdanie. – Rezhim dostupa: http://tme.umo.edu/docs/Dod/3_2016/knish.pdf.
18. Medina Cuevas, Lourdes J. El mercado de trabajo y la práctica profesional del egresado de la licenciatura en turismo de la UAEM. Cuadernos de investigación. UAEM. – Toluca, México, 2016.
19. Peñalosa Suárez Laura Formación Profesional y Campo Ocupacional del Licenciado en turismo de la UAEM : Tesis de grado. – Toluca, México, 2016.
20. Peñalosa Suárez, L. La profesión turística: ejes de explicación en su relación con la formación académica / Peñalosa Suárez L., Medina Cuevas J., Herrera Márquez A., Vargas Leyva R. // Revista de la educación supe-rior. 2016. – Vol. XL (4). – № 160.

УДК 378.147:364
ББК С9р

Код ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Конюхова Елена Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 415; e-mail: elena_konuhova@list.ru.

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОМУ ПРОСВЕЩЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ-ИНВАЛИДОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ДЕТЕЙ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социально-правовое просвещение; подготовка социальных работников; социальные работники; бакалавриат; социальная работа с инвалидами; социально-правовая защита семьи; родители-инвалиды.

АННОТАЦИЯ. В статье даются рекомендации по подготовке бакалавров социальной работы в образовательных организациях высшего образования к социально-правовому просвещению родителей, признанных в установленном порядке инвалидами и воспитывающих несовершеннолетних детей. При этом обращается внимание на необходимость знакомства обучающихся по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа» не только с законодательной базой в области социальной защиты семей, в которых отцы или матери являются инвалидами, но и с особенностями социально-правового просвещения лиц с сенсорными нарушениями.

Автор раскрывает перечень социальных льгот и гарантий, предоставляемых данной категории родителей и их детям на основании действующих нормативных правовых документов, в сферах социального обслуживания, образования, здравоохранения и социального обеспечения. Приводится перечень государственных учреждений различной ведомственной принадлежности и общественных организаций, предоставляющих перечень указанных мер социальной защиты инвалидам с родительскими обязанностями и их несовершеннолетним детям.

Инвалиды с сенсорными нарушениями имеют ограничения к восприятию информации визуально или на слух. В этой связи возникает необходимость формирования у обучающихся в процессе реализации основной профессиональной образовательной программы по указанному направлению подготовки представлений об особенностях предоставления информации данной группе населения в форматах, адаптированных для восприятия людьми с нарушениями зрения (незрячими и слабовидящими), людьми с нарушениями слуха (глухими и слабослышащими), а также людьми с нарушениями функций и зрительного и слухового анализаторов (слепоглухие). Даются рекомендации по созданию в организациях и учреждениях, работающих с лицами с сенсорными нарушениями, специальных условий, необходимых для предоставления правовой и социально значимой информации данной категории инвалидов, предполагающие оснащение компьютерами со специальным программным обеспечением и компьютерной тифлотехникой.

Konyukhova Elena Yuryevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

TEACHING BACHELORS OF SOCIAL WORK TO GIVE LEGAL ADVICE TO DISABLED PARENTS OR PARENTS OF DISABLED CHILDREN

KEYWORDS: social and legal advice; teaching social work specialists; social workers; Bachelor's program; social assistance to people with disabilities; social and legal protection of family; disabled parents.

ABSTRACT. The paper gives advice of how to teach Bachelor's degree students of social work to provide social and legal counselling of parents with disabilities or parents of children with disabilities. Special attention is paid to the necessity of deep knowledge of not only the training program 39.03.02 "Social Work", but also of the social protection law and the peculiarities of work with people with disabilities.

The paper provides a list of social benefits and quarantees given to disabled parents or families with disabled children on the basis of the existing laws in the spheres of social care, health care, education and social support. There is a list of state institutions belonging to different bodies and public charity funds that provide social services to disabled parents or families with disabled children.

People with sensory impairment have certain limits in information perception caused by their visual or hearing disorders. Thus, it is necessary to inform the future social work specialists, while they are studying at the university, how to give information to such people (blind or visually impaired, deaf or hearing-impaired, and deafblind). The paper gives recommendations how to equip rooms at institutions working with sensory impaired people necessary to provide high quality counseling of such people in the fields of law and social protection. The room should have computers with software suitable for disabled people and blind aids.

В Российской Федерации семья, материнство и детство находятся под особой защитой государства [2]. Государство гарантирует семьям с детьми меры со-

циальной защиты, которые являются одним из условий их развития. В случае инвалидности родителей меры социальной защиты как взрослых членов семьи, так и несовер-

шеннолетних детей способствуют повышению качества жизни. В настоящее время указанная категория семей наделена достаточно обширным перечнем социальных льгот и гарантий. Однако родители-инвалиды далеко не всегда информированы об имеющихся у них и их несовершеннолетних детей правах на получение мер социальной защиты. Зачастую матери и отцы получают информацию о мерах социальной защиты, на которые их семьи имеют право, из неформальных источников, то есть от знакомых или родственников, являющихся инвалидами. Тогда как в соответствии с действующим законодательством организации и учреждения различной ведомственной принадлежности, работающие с инвалидами, должны создавать условия для их беспрепятственного доступа к любому виду информации, в том числе и к перечню, предоставляемых этими учреждениями и организациями мерах социальной защиты [13]. Именно кадры социальной работы учреждений социального обслуживания, образования, здравоохранения, культуры должны целенаправленно осуществлять социально-правовое просвещение данной категории отцов и матерей.

Социально-правовое просвещение населения представляет собой одно из направлений деятельности кадров социальной работы, предполагающее информирование по вопросам социально-правовой защиты, которое должно осуществляться дифференцировано с учетом специфических образовательных потребностей конкретной группы населения и присущих ей особенностей восприятия информации. В соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.01.2016 № 8 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа»» будущие бакалавры готовятся к реализации различных видов профессиональной деятельности, в том числе и к социально-технологической. При этом объектами профессиональной деятельности бакалавров социальной работы являются отдельные лица, семьи, группы населения и общности, нуждающиеся в социальной защите [8]. Именно в рамках реализации социально-технологической деятельности будущим бакалаврам социальной работы и предстоит вести социально-правовое просвещение родителей-инвалидов, воспитывающих несовершеннолетних детей. Безусловно, указанная группа населения имеет специфические особенности восприятия информации. Поэтому для социально-правового просвещения отцов и матерей с

инвалидностью будущим бакалаврам социальной работы в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы необходимо не только овладеть законодательной базой, регламентирующей предоставление социальных льгот и гарантий, но и научиться подготавливать и предоставлять информацию данной категории клиентов с учетом имеющихся у них ограничений к ее восприятию.

О. И. Корочкина определяет социально-правовую защиту семьи как обеспечение материальных и нематериальных базовых потребностей семей Российской Федерации, например, право на социальное обеспечение, бесплатное образование, охрану здоровья, обеспечение безопасности, то есть предоставление целого ряда социальных гарантий, позволяющих решить социальные проблемы семьи и детей. Структура социально-правовой защиты включает два взаимосвязанных компонента:

- принятие нормативных правовых актов, содержащих описание вида, объема и порядка предоставления мер социальной защиты семьям;

- реализация принятых нормативных правовых актов в деятельности учреждений системы социальной защиты населения [6].

Остановимся подробнее на содержании каждого из компонентов социально-правовой защиты семей, в которых родители признаны в установленном порядке инвалидами. В перечень документов, регламентирующих предоставление мер социальной защиты данной категории семей, входят федеральные нормативные правовые акты, предусматривающие предоставление материальной помощи и поддержки, которые должны способствовать повышению благосостояния и уровня жизни семьи. Следует обратить внимание, что в соответствии с действующим законодательством указанная категория родителей имеет право на получение практически того же набора денежных выплат, который гарантирован всем без исключения семьям с детьми. В соответствии с федеральными законами «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей» от 19.05.1995 № 81-ФЗ и «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» от 29.12.2006 № 256-ФЗ родители имеют право на следующие виды денежных выплат: пособие по беременности и родам, единовременное пособие женщинам, ставшим на учет в медицинские организации в ранние сроки беременности, единовременное пособие при рождении ребенка, ежемесячное пособие по уходу за ребенком до достижения им возраста полутора лет, материнский (семейный) капитал и др. [11; 12].

Единственной специфической денежной выплатой, предоставляемой только родителям-инвалидам, является надбавка к фиксированной части страховой пенсии по инвалидности на содержание иждивенца [14].

Родители, признанные инвалидами, наделены правами и гарантиями в сфере труда. В соответствии с Трудовым кодексом Российской Федерации от 30.12.2001 права и гарантии указанной категории работников можно разделить на две группы.

1. Права работников, признанных в установленном порядке инвалидами: на сокращенную продолжительность рабочего времени (не более 35 часов в неделю); на отпуск без сохранения заработной платы продолжительностью до 60 календарных дней в году; запрет на привлечение без письменного согласия к сверхурочной работе, работе в ночное время, выходные и нерабочие праздничные дни и др. [7].

2. Гарантии для работников с семейными обязанностями: предоставление отпуска по уходу за ребенком до достижения им возраста трех лет; перевод женщин, имеющих детей в возрасте до полутора лет, в случае невозможности выполнения прежней работы на другую работу с оплатой труда по выполняемой работе, но не ниже среднего заработка по прежней работе; использование отпуска по уходу за ребенком полностью или по частям отцом ребенка, бабушкой, дедом, другим родственником или опекуном, фактически осуществляющим уход за ребенком; осуществление трудовой деятельности на условиях неполного рабочего времени или на дому, во время нахождения в отпусках по уходу за ребенком; предоставление работающим женщинам дополнительных перерывов для кормления ребенка (детей) не реже чем через каждые три часа продолжительностью не менее 30 минут каждый до достижения ребенком возраста полутора лет, которые по заявлению женщины могут быть присоединены к перерыву для отдыха и питания либо в суммированном виде перенесены как на начало, так и на конец рабочего дня (рабочей смены) с соответствующим его (ее) сокращением и др.) [9].

Право на социальные гарантии имеют не только родители, признанные инвалидами, но и их несовершеннолетние дети. Так, указанная категория детей на основании Указа Президента Российской Федерации от 02.10.1992 № 1157 «О дополнительных мерах государственной поддержки инвалидов» имеют право на льготы в сфере образования и медицинского обслуживания. В соответствии с данным документом несовершеннолетние дети, родители которых признаны инвалидами I или II группы, обеспечиваются местами в детских дошкольных, лечебно-

профилактических и оздоровительных учреждениях в первоочередном порядке [10]. Кроме того, в соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ дети в возрасте до 20 лет, имеющие только одного родителя – инвалида I группы, в случае, если среднедушевой доход семьи ниже прожиточного минимума, имеют право на прием на подготовительные отделения федеральных образовательных организаций высшего образования за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета [15].

В соответствии с федеральным законом «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 № 442-ФЗ и родители-инвалиды, и их несовершеннолетние дети имеют право на получение социальных услуг. В данном законе четко определяется, что наличие в семье инвалида или инвалидов является обстоятельством для признания семей нуждающимися в социальном обслуживании. Соответственно указанная категория семей имеет право на получение социально-бытовых, социально-педагогических, социально-правовых, социально-медицинских, социально-психологических и иных социальных услуг в стационарной и полустационарной формах, а также на дому [16].

Ко второму компоненту социально-правовой защиты семей родителей-инвалидов целесообразно отнести государственные организации и учреждения различной ведомственной принадлежности, а также общественные организации, реализующие в своей деятельности законодательные нормы в области социальной защиты данной категории семей. В перечень вышеуказанных организаций и учреждений входят:

– специальные внебюджетные фонды, из которых осуществляется финансирование материальной помощи и поддержки семей в денежной форме (Пенсионный фонд Российской Федерации и Фонд социального страхования Российской Федерации);

– учреждения социального обслуживания различных категорий семей (Комплексный центр социального обслуживания населения, Территориальный центр социальной помощи семье и детям и др.);

– медицинские организации всех типов;

– дошкольные образовательные организации и образовательные организации высшего образования;

– учреждения культуры, прежде всего специальные библиотеки для инвалидов по зрению;

– общественные организации инвалидов (Всероссийское общество инвалидов, Всероссийское общество слепых, Всероссийское общество глухих и др.) [3].

При этом кадрам социальной работы недостаточно познакомить инвалидов с родительскими обязанностями с перечнем учреждений и организаций, предоставляющих меры социальной защиты, необходимо предоставить им полную информацию о процедуре оформления документов, требующихся для получения указанных мер.

Однако специфика социально-правового просвещения инвалидов с родительскими обязанностями заключается не только в содержании социально-правовой защиты данной категории населения, но и в особенностях предоставления информации для разных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья. Прежде всего такая специфика существует при работе с инвалидами с сенсорными нарушениями (слепые и слабовидящие, глухие и слабослышащие, слепоглухие). При предоставлении социально-правовой информации этим категориям инвалидов необходимо использовать функции сохранных анализаторов. Поэтому будущие бакалавры социальной работы в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы должны быть познакомлены со специальными форматами, предназначенными для информирования вышеуказанной категории инвалидов. Так, людям с нарушениями зрения социально-правовая информация должна предоставляться устно, на аудионосителях, на бумажных носителях рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля или крупным шрифтом [4]; людям с нарушениями слуха – на бумажных носителях либо с использованием услуг сурдопереводчиков; людям с нарушениями

функций зрительного и слухового анализатора – на бумажных носителях с использованием крупного шрифта или рельефно-точечного шрифта Л. Брайля. Существует и универсальный способ предоставления социально-правовой информации, который подойдет для работы со всеми инвалидами с сенсорными нарушениями, – предоставление материалов в электронном виде в формате Microsoft Word for Windows с использованием программы экранного доступа (Jaws for Windows) и специальной компьютерной тифлотехники (брайлевский дисплей, принтер Брайля, видеоувеличитель и др.).

Подводя итог, можно резюмировать, что социально-правовое просвещение является одной из функций кадров социальной работы, которую им необходимо реализовывать с учетом специфики предоставления информации конкретной группе населения. Родители-инвалиды, воспитывающие несовершеннолетних детей, в соответствии с действующими нормативными правовыми актами наделены целым перечнем социальных льгот и гарантий. Существуют особенности информирования этой группы населения с учетом имеющихся у них ограничений к восприятию информации. В этой связи обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа» необходимо знакомить как с действующим законодательством в области социальной защиты семей, в которых родители признаны инвалидами, так и со специфическими особенностями предоставления им правовой и социально значимой информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарашкин Н. А. Сущность и формы социально-правовой защиты населения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tsutmb.ru> (дата обращения: 28.09.2017).
2. Конституция Российской Федерации принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных законами РФ о поправках к конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/> (дата обращения: 30.09.2017).
3. Конюхова Е. Ю. Специфика взаимодействия с незрячими родителями, воспитывающими детей младенческого и раннего возраста // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 5 – С. 96–101.
4. Конюхова Е. Ю. Технология оказания педагогической помощи незрячим родителям // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2014. – № 2. – С. 42–46.
5. Коротун А. В. Механизмы социально-правовой защиты материнства и детства в современной России // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10 – С. 197–204.
6. Корочкина О. И. Механизмы социально-правовой защиты материнства и детства в современной России // Novainfo.RU. – 2017. – № 60-1. – С. 262–265.
7. Правовое обеспечение социальной работы : учеб. для бакалавров / под ред. Е. И. Холостовой, О. Г. Прохоровой. – М. : Дашков и Ко, 2013. – 253 с.
8. Приказ Минобрнауки России от 12.01.2016 № 8 (ред. от 13.07.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 социальная работа (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/> (дата обращения: 31.08.2017).
9. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (в ред. от 03.07.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу 01.01.2017) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/> (дата обращения: 31.01.2017).
10. Указ Президента РФ от 02.10.1992 № 1157 «О дополнительных мерах государственной поддержки инвалидов» (в ред. 01.07.2014) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/> (дата обращения: 31.01.2017).

11. Федеральный закон «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей» от 19.05.1995 № 81-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/> (дата обращения: 31.01.2017).
12. Федеральный закон «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» от 29.12.2006 №256-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/> (дата обращения: 31.01.2017).
13. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 №181-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/> (дата обращения: 08.01.2017).
14. Федеральный закон «О страховых пенсиях» от 28.12.2013 №400-ФЗ (последняя редакция, 2016) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/> (дата обращения: 08.01.2017).
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/> (дата обращения: 06.07.2017).
16. Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 №442-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/> (дата обращения: 08.01.2017).
17. Холостова Е. И. Социальная политика и социальная работа : учеб. пособие 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Дашков и Ко, 2011. – 206 с.

REFERENCES

1. Garashkin N. A. Sushchnost' i formy sotsial'no-pravovoy zashchity naseleniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.tsutmb.ru> (data obrashcheniya: 28.09.2017).
2. Konstitutsiya Rossiyskoy Federatsii prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993 (s uchedom popravok, vnesennykh zakonami RF o popravkakh k konstitutsii RF ot 30.12.2008 № 6-FKZ, ot 30.12.2008 № 7-FKZ, ot 05.02.2014 № 2-FKZ, ot 21.07.2014 № 11-FKZ) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/popular/> (data obrashcheniya: 30.09.2017).
3. Konyukhova E. Yu. Spetsifika vzaimodeystviya s nezryachimi roditelyami, vospityvayushchimi detey mladencheskogo i rannego vozrasta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 5 – S. 96–101.
4. Konyukhova E. Yu. Tekhnologiya okazaniya pedagogicheskoy pomoshchi nezryachim roditelyam // Vestnik sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki. – 2014. – № 2. – S. 42–46.
5. Korotun A. V. Mekhanizmy sotsial'no-pravovoy zashchity materinstva i detstva v sovremennoy Rossii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 10 – S. 197–204.
6. Korochkina O. I. Mekhanizmy sotsial'no-pravovoy zashchity materinstva i detstva v sovremennoy Rossii // Novainfo.RU. – 2017. – № 60-1. – S. 262–265.
7. Pravovoe obespechenie sotsial'noy raboty : учеб. dlya bakalavrov / pod red. E. I. Kholostovoy, O. G. Prokhorovoy. – М. : Dashkov i Ko, 2013. – 253 s.
8. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 12.01.2016 № 8 (red. ot 13.07.2017) «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 39.03.02 sotsial'naya rabota (uroven' bakalavriata)» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/popular/> (data obrashcheniya: 31.08.2017).
9. Trudovoy kodeks Rossiyskoy Federatsii ot 30.12.2001 № 197-FZ (v red. ot 03.07.2016) (s izm. i dop., vstup. v silu 01.01.2017) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/popular/> (data obrashcheniya: 31.01.2017).
10. Ukaz Prezidenta RF ot 02.10.1992 № 1157 «O dopolnitel'nykh merakh gosudarstvennoy podderzhki invalidov» (v red. 01.07.2014) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/popular/> (data obrashcheniya: 31.01.2017).
11. Federal'nyy zakon «O gosudarstvennykh posobiyakh grazhdanam, imeyushchim detey» ot 19.05.1995 № 81-FZ (poslednyaya redaktsiya) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/popular/> (data obrashcheniya: 31.01.2017).
12. Federal'nyy zakon «O dopolnitel'nykh merakh gosudarstvennoy podderzhki semey, imeyushchikh detey» ot 29.12.2006 №256-FZ (poslednyaya redaktsiya) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/popular/> (data obrashcheniya: 31.01.2017).
13. Federal'nyy zakon «O sotsial'noy zashchite invalidov v Rossiyskoy federatsii» ot 24.11.1995 №181-FZ (poslednyaya redaktsiya) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/popular/> (data obrashcheniya: 08.01.2017).
14. Federal'nyy zakon «O strakhovykh pensiyakh» ot 28.12.2013 №400-FZ (poslednyaya redaktsiya, 2016) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/popular/> (data obrashcheniya: 08.01.2017).
15. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29.12.2012 №273-FZ (poslednyaya redaktsiya) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/popular/> (data obrashcheniya: 06.07.2017).
16. Federal'nyy zakon «Ob osnovakh sotsial'nogo obsluzhivaniya grazhdan v Rossiyskoy Federatsii» ot 28.12.2013 №442-FZ (poslednyaya redaktsiya) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/popular/> (data obrashcheniya: 08.01.2017).
17. Kholostova E. I. Sotsial'naya politika i sotsial'naya rabota : учеб. posobie 4-e izd., pererab. i dop. – М. : Dashkov i Ko, 2011. – 206 s.

УДК 378.147
ББК 4448.024

ГРНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Афанасенкова Елена Леонидовна,

докторант Уральского государственного педагогического университета, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей психологии и педагогики, Институт психологии и педагогики, Сахалинский государственный университет; 693008, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 296, каб. 505; e-mail: el_afa@mail.ru.

РАЗЛИЧИЯ В УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ I И IV КУРСОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мотив; мотивация; профессионал; профессиональная самореализация; профессиональная социализация; профессиональное становление; структура мотивации; учебно-профессиональная деятельность; учебно-профессиональная мотивация.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты исследования, посвященного изучению мотивации учения. Автор статьи рассматривает проблематику мотивации учения современных студентов вуза гуманитарных направлений подготовки (на базе ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»). В статье на основе анализа результатов исследования установлены различия в мотивации учения студентов I и IV курсов, выявлены причины этих различий. Определены общие тенденции (сходство) в мотивации учения студентов-первокурсников и выпускников, а также выявлены особенности динамики мотивов в общей структуре мотивации учения студентов за период обучения в вузе. Актуальность результатов исследования обусловлена ведущей ролью мотивации в профессиональном становлении будущих специалистов. Понимая особенности ее структуры, возможности оказывать влияние на изменение иерархии мотивов учения студентов в процессе их учебно-профессиональной подготовки, преподаватель высшей школы может сделать процесс обучения не только профессионально направленным, но и личностно ориентированным. В обучении мотивация выражается в принятии студентом на себя учебных целей, задач как личностно значимых и субъективно необходимых. При этом важно понимать, что учебная деятельность всегда полимотивирована, а мотивы учебной деятельности не существуют изолированно друг от друга. Поэтому так важно в процессе учебно-профессиональной подготовки будущих специалистов создавать максимально эффективные условия для общей гармонизации структуры мотивации учения и актуализации в ней, прежде всего, профессионально-познавательных мотивов. Именно они во многом определяют устойчивую профессиональную направленность специалиста и эффективность его деятельности.

Afanasenкова Elena Leonidovna,

Doctoral Candidate, Ural State Pedagogical University, Candidate of Psychology, Head of Department of General Psychology and Pedagogy, Sakhalin State University. Yuzhno-Sakhalinsk, Russia.

DISTINCTIONS IN EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS OF I AND IV COURSES OF HUMANITARIAN TRAINING PROGRAMS

KEYWORDS: motive; motivation; professional; professional fulfillment; professional socialization; professional development; structure of motivation; training and professional activities; educational-professional motivation.

ABSTRACT. The article presents the results of a study devoted to the analysis of learning motivation. The author considers the problems of learning motivation of modern students of humanitarian training programs (on the basis of the "Sakhalin State University"). The article, on the basis of the analysis of the results of the study, shows differences in motivation of students of the I and IV courses; it also identifies the causes of these differences. The article determines general trends (similarities) in motivation of first-year students and undergraduates, as well as peculiarities of dynamics of motives in the overall structure of learning motivation of students during the period of study at the University. The relevance of the results of the study is due to the leading role of motivation in the professional development of future specialists. Knowing the peculiarities of its structure, the ability to influence changes in the hierarchy of student's motives in their educational and professional training, higher school teacher can make the learning process both professionally oriented and learner oriented. Learning motivation is expressed in the adoption of learning objectives by students. It is important to understand that the educational activity is always poly-motivated, and the motives of educational activity do not exist in isolation from each other. Therefore, in the process of educational-professional training of future specialists it is important to create the most effective conditions for harmonization of the structure of learning motivation emphasizing professionally-cognitive motives. They largely determine sustainable professional orientation specialist and the effectiveness of its activities.

Профессиональное образование в системе высшего образования (ВО) сегодня все больше приобретает черты прак-

тической направленности будущих специалистов на ту конкретную деятельность, которой они будут заниматься по окончании ву-

за. Сам алгоритм подготовки студентов в высшей школе предполагает следующее: *бакалавриат* (четыре года: получение степени «бакалавр»), *магистратура* (два года: получение степени «магистр» на базе бакалавриата), лишь в некоторых случаях сохранен специалитет (пять–шесть лет: специалист в той или иной области).

Двухуровневая модель ВО начала вводиться в РФ с 1996 г., но с 2010–2011 гг. бакалавриат и магистратура стали основными формами профессиональной подготовки вузов РФ в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС).

С одной стороны, бакалавриат является первой ступенью ВО, то есть вполне полноценным его этапом, при котором выпускник получает общую фундаментальную и профильную практическую подготовку, достаточную для освоения и выполнения конкретных профессиональных задач и решения соответствующих проблем.

С другой стороны, выпускник-бакалавр, например, не может поступить в аспирантуру (только магистратура дает эту возможность), профессионально реализоваться во всех видах будущей деятельности согласно своему профилю подготовки, то есть для этого опять же будет нужна магистратура. Например, бакалавры направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования» не могут по окончании вуза устроиться в школу на должность «педагог-психолог», так как их профессиональная подготовка не соответствует требованиям принятого профессионального стандарта (утвержден Приказом Минтруда и соцзащиты РФ № 514н от 24 июля 2015 г., входит в силу с 01 января 2017 г., внедрение непосредственно в организации до 01.01.2020 г.). Для этого им необходимо получить магистерскую степень.

Вот, наверное, почему на современном российском рынке труда к специалистам-бакалаврам до сих пор неоднозначное отношение у потенциальных работодателей. Однако те из них, которые понимают суть реформы ВО и возможности готовящихся там кадров, достаточно положительно воспринимают этот процесс.

Во-первых, потому, что специалист-бакалавр изначально ориентируется в процессе учебно-профессиональной подготовки на определенную область деятельности и, включившись в нее по окончании вуза, уже вполне осознанно выбирает именно ту специализацию (магистратуру), которая соответствует его реальной профессиональной направленности, что минимизирует процесс разочарования в выбранной профессии

(депрофессионализацию). Во-вторых, работодатели сегодня могут непосредственно принимать участие в осуществлении учебно-профессиональной подготовки будущих специалистов: вносить предложения-заявки на включение определенных дисциплин по выбору в учебные планы; выступать базой для практик, исследовательской работы и т.п.; участвовать в государственной аттестации, где могут осуществлять профотбор в свои организации наиболее успешных выпускников и т.п. В-третьих, могут «выращивать» высоко профессиональные кадры из собственных сотрудников (персонала), создавая условия для формирования профессионального маршрута развития наиболее перспективных из них (осуществляя целевое направление на учебу в магистратуру и при необходимости оплачивая ее), что может быть мощным стимулом для их профессиональной самореализации.

Профессиональная самореализация, по мнению Л. В. Манжос, С. А. Хазовой и Ф. Р. Хатит, «это осуществление внутренних сил (способностей, потребностей, знаний и умений и т.д.) человека в конкретном виде профессиональной деятельности. Она базируется на сознательном профессиональном самоопределении, осознании профессиональных целей и их соответствии жизненным целям и ценностям человека, на соответствии потребностей и возможностей личности, на стремлении к саморазвитию» [12, с. 86]. То есть самореализация личности в профессии предполагает активную включенность человека как субъекта деятельности в этот процесс вне зависимости от того, на каком этапе профессионализации он находится. В частности, уже на этапе учебно-профессиональной деятельности студент начинает формироваться как **профессионал**, то есть как «субъект труда, обладающий профессионализмом, который поступательно развивается в ходе овладения профессией и может иметь разную степень выраженности (развития) в структуре личности» [4, с. 137].

В период обучения в вузе осуществляется **профессиональное становление** будущих специалистов, то есть студенты включаются в процесс «получения профессионального образования и первичных профессиональных умений и навыков» [3, с. 291]. Осуществляется это посредством их первичной **профессиональной социализации**, то есть путем нахождения «своего места в профессиональной стратификации выбранной профессии, выработке профессионального менталитета, формирование ролевого поведения, профессиональной идентификации» [3, с. 291] не только через

освоение соответствующей учебно-профессиональной теории, но и практики (исследовательские работы, производственная и другие виды практик, практические работы и т.п.). Именно поэтому **учебно-профессиональная деятельность** – это те конкретные условия (полигон), в которых развивается профессионализм будущего специалиста [5; 6; 7; 9; 14; 17].

Сама же деятельность неотделима от таких понятий, как личность, мотивация деятельности. Ведь личность, по С. Л. Рубинштейну, А. Н. Леонтьеву, А. В. Петровскому, А. К. Марковой, Е. А. Климову, Э. Ф. Зееру, Н. С. Пряжникову, Е. Ю. Пряжниковой, Е. П. Ильину и др. исследователям, с одной стороны, формируется и развивается в деятельности, с другой – сама деятельность (ее характер, содержание, результаты) зависит от уровня развития личности, ее направленности, мотивационно-личностной сферы, в основе которой лежит мотивация деятельности как ее ценностно-энергетический компонент [6; 8; 9; 10; 13; 14].

Мотивация деятельности, в частности **учебно-профессиональная мотивация** «как особый вид мотивации, характеризующийся сложной структурой, имеющий ... связь с уровнем интеллектуального развития личности и характером учебной деятельности ... во многом определяет уровень успешности студентов в учебно-профессиональной деятельности (УПД) и их общую профессиональную направленность» [3, с. 108]. В зависимости от того, какие мотивы учения будут ведущими, сопутствующими и малозначимыми в структуре учебно-профессиональной мотивации студента, зависит и качество самой его УПД, и общий уровень профессионализма на данном этапе развития.

Вот почему мы считаем, что «важнейшей предпосылкой психологической готовности студентов к овладению будущей профессии является формирование у них устойчивой системы профессионально направленных **мотивов**. От них зависит личная активность студентов в учебном процессе, эффективность выполнения будущей профессиональной деятельности. Мотивы здесь выступают как главная движущая сила ... в процессе становления и развития личности, в процессе формирования будущего специалиста-профессионала» [2, с. 60]. То есть **структура мотивации** учения студентов представляет собой определенную иерархическую систему мотивов личности, которые «формируются и существуют в ней в определенном “порядке”, взаимозависимой и опосредованной структуре, которая представляет собой сложную иерархию мотивов» [3, с. 292].

Таким образом, изучение мотивации

учения студентов, которая имеет не статичную, а динамическую структуру, позволяет преподавателю высшей школы управлять процессом профессионального становления личности. Вот почему мы считаем, что «активизация и правильное использование действующих мотивов учения, влияющих на развитие профессиональной направленности личности и ее движение в нужном направлении, является ... одной из важнейших задач современной психологии и педагогики в решении проблем профессиональной подготовки специалистов» [2, с. 60]. То есть преподаватель вуза должен, опираясь на понимание структуры действующих мотивов УПД студентов (результаты исследования мотивации учения), так строить процесс обучения, чтобы в иерархии учебной мотивации обучающихся на первое место выходили те мотивы, которые определяют поступательное развитие профессионализации будущих специалистов. Именно тогда процесс обучения в высшей школе будет носить по-настоящему целенаправленный, личностно и практикоориентированный характер. С этой целью необходимо проводить систематические плановые диагностические обследования мотивации учения студентов за весь период их образования в вузе.

Объектом нашего исследования является мотивация учения. **Предметом** – особенности мотивации учения студентов первого и четвертого курсов гуманитарных направлений подготовки в вузе.

Цель исследования: изучить особенности мотивации учения студентов I и IV курсов ФГБОУ ВО «Сахалинского Государственного Университета» (СахГУ) гуманитарных направлений подготовки, бакалавриат («Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование»).

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие **задачи:** 1) установить различия в мотивации учения современных студентов первого и выпускного курсов и выявить причины этих различий; 2) определить общее (сходство) в мотивации учения студентов I и IV курсов и выяснить их причины; 3) выявить особенности динамики мотивов в общей структуре мотивации учения студентов вуза.

Мы предполагаем, что в структуре мотивов учения студентов I курса преобладают внешние мотивы УПД, что может быть обусловлено их профессиональной направленностью, но недостаточной осведомленностью в специфике будущей профессии. У студентов IV курса ведущими выступают внутренние, причем познавательно-профессиональные мотивы УПД, что детерминировано их первичной профессионализацией в вузе и формированием уже осознанного

отношения к своей будущей профессиональной деятельности.

Для решения поставленных задач в исследовании и проверки гипотезы были использованы: 1) методика А. А. Реана и В. А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» [9, с. 434–437], 2) анкета Е. Л. Афанасенковой «Мотивы учения в вузе» [3, с. 219–222].

Цель методики А. А. Реана и В. А. Якунина – определить ведущие мотивы учения по их содержанию и направленности. В данной методике студентам предлагалось оценить ведущие мотивы учебной деятельности. Из шестнадцати мотивов необходимо выбрать пять наиболее значимых. Обработка результатов осуществляется следующим образом: определяется частота выбора мотивов в числе наиболее значимых по всей обследуемой выборке. На основании полученных результатов определяется ранговое место каждого мотива. Результаты заносятся в обобщающую форму. В данной методике мотивы по направленности делятся на *внутренние* и *внешние*, по содержанию на *профессиональные*, *познавательные*, *личного престижа*, *прагматические*, *социальные (долженствования или соответствия)* и *отрицательные*.

Цель анкеты Е. Л. Афанасенковой – выявить ведущие мотивы учения, их внешнюю или внутреннюю обусловленность и общее отношение к процессу обучения. Обработка результатов позволяет определить место мотивов учения в иерархии мотивации: ведущее, сопутствующее, малозначи-

мое. Установить, какие именно мотивы определяют содержание и характер УПД студентов: *профессиональные, познавательные, социальные, престижа, прагматические, отрицательные*. А также выяснить степень удовлетворенности студентов своим профессиональным выбором. Наличие открытых вопросов в анкете позволяет выяснить дополнительную информацию об особенностях мотивации учения студентов (что особенно четко отражает различия в зависимости от курса обучения, направления подготовки, особенностей УПД и т.п.), степень личной и групповой удовлетворенности процессом обучения, а также профессиональные намерения студентов.

Всего в исследовании принимали участие 60 человек возрастом от 18 до 22 лет, из них 30 студентов I курса и 30 студентов IV курса СахГУ гуманитарных направлений подготовки (бакалавриат): 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «История» – I и IV курсы, 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и литература» – I и IV курсы, 44.02.01 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дополнительного образования» – IV курс, 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования» – I курс. Исследование проводилось в индивидуальной форме. Все опросные листы заполнялись анонимно.

В ходе исследования были выявлены более значимые мотивы учения студентов первых курсов гуманитарных направлений подготовки (таблица 1).

Таблица 1

Обобщающие данные по иерархии мотивов УПД студентов I курса

№ мотива	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Частота выбора	25	17	8	19	23	8	5	7	0	7	5	0	0	0	5	17
% соотношение	83, 3	56, 7	26, 7	63, 3	76, 7	26, 7	16, 7	23, 3	0	23, 3	16, 7	0	0	0	16, 7	56, 7
Ранг мотива	1	4	5	3	2	5	6	5	–	5	6	–	–	–	6	4

Ведущие мотивы учения. Ранг 1: мотив № 1 «Стать высококвалифицированным специалистом» – *профессиональный* мотив. Ранг 2: мотив № 5 «Постоянно получать стипендию» – *прагматический* мотив. **Сопутствующие мотивы.** Ранг 3: мотив № 4 «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»» – мотив *личного престижа*. Ранг 4: мотив № 2 «Получить диплом» – *прагматический* мотив, мотив № 16 «Получить интеллектуальное удовлетворение» – *познавательный* мотив. **Малозначимые мотивы.** Ранг 5: мотив № 3 «Успешно продолжить обучение на последующих курсах» –

прагматический мотив; мотив № 6 «Приобрести глубокие и прочные знания» – *познавательный* мотив; мотив № 8 «Не запускать предметы учебного цикла» – *профессиональный* мотив; мотив № 10 «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» – *профессиональный* м. Ранг 6: мотив № 7 «Быть постоянно готовым к очередным занятиям» и мотив № 11 «Выполнять педагогические требования» – мотивы *долженствования (социальные)*, мотив № 15 «Избежать осуждения и наказания за плохую учебу» – *отрицательный* мотив. В иерархии мотивов учения первокурсников вообще **не**

представлены следующие мотивы учения: мотив № 9 «Не отставать от сокурсников» – мотив *личного престижа*, мотив № 12 «Достичь уважения преподавателей» – *социальный* мотив, мотив № 13 «Быть примером сокурсникам» – мотив *личного престижа*, мотив № 14 «Добиться одобрения родителей и окружающих» – мотив *соответствия (социальный)*.

В иерархии мотивов УПД первокурсников *доминирующее положение* занимают мотивы № 1 и № 5 (профессиональный – внутренний мотив, прагматический – внешний мотив). Это свидетельствует о том, что студенты сориентированы на выбранную профессию и хотят, чтобы их затраты в процессе обучения были экономически подкреплены. Однако мотив № 1 скорее проявляется здесь как внешний, так как полной информации о содержании и особенностях выбранной профессии у студентов первого курса еще нет, что опосредованно подтверждается их сопутствующими мотивами учения, содержательная сторона которых свидетельствует об ориентации студентов, прежде всего, на учебно-профессиональную деятельность как новую ведущую деятельность и нацеленность на ее эффективное освоение.

В *группу сопутствующих мотивов* учения первокурсников входят мотивы № 4; № 2 и № 16 (мотив личного престижа и прагматический – внешние мотивы, познавательный – внутренний мотив). Такая представленность мотивов в общей иерархии мотивации учения студентов свидетельствует, во-первых, о том, что они хотят в новой ведущей деятельности быть успешными, завоевать достаточно высокий статус в новой социальной группе за счет собственных усилий по ее овладению. Во-вторых, точно сориентированы на конечный результат этой деятельности – получение диплома об образовании. В-третьих, понимают ценность знаний в процессе овладения будущей профессией.

Ведущие и сопутствующие мотивы уче-

ния вполне согласованы в общей иерархии мотивации учения первокурсников, что опосредованно свидетельствует о достаточно высокой осознанности выбора профессии и нацеленности на ее практическое овладение, то есть последующей реализации в ней. Можно также говорить о том, что студенты заинтересованы в получении знаний и изучении специфики своей будущей профессии, что в конечном результате может привести к повышению уровня именно внутренней мотивации УПД.

Однако, *низкая представленность* в мотивации учения мотивов 3, 6, 8, 10 (прагматический – внешний мотив, познавательный и профессиональный – внутренние мотивы); 7, 11, 15 (мотив долженствования / социальный – внешний мотив, отрицательный – внутренний мотив) и *полное отсутствие* мотивов 9, 12, 13, 14 (личного престижа, социального – внешних мотивов) свидетельствуют о том, что студенты проявляют самостоятельность, личную независимость, но и определенную автономность в осуществлении УПД, поэтому, вероятно, не учитывают мнение окружающих, что очень важно в рамках их будущей профессий. Помимо этого первокурсники еще недостаточно дисциплинированы, у них не вполне сформирована ориентация на соблюдение общепринятых норм и правил поведения, присутствует некоторое пренебрежение (недоверие) к внешним оценкам результатов своей деятельности со стороны значимых взрослых. Учитывая то, что опрашиваемые предполагают работу в сфере образования, неразвитость данных мотивов входит в противоречие с содержательной стороной их будущей профессии. Это опосредованно может указывать на недостаточную сформированность установки на соблюдение профессиональной этики и возможные трудности в выполнении будущих обязанностей.

Анализ данных, полученных по выборке студентов IV курсов, показал, что наиболее значимыми мотивами обучения студентов являются следующие мотивы (таблица 2).

Таблица 2
Обобщающие данные по иерархии мотивов УПД студентов IV курса

№ мотива	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Частота выбора	25	20	0	0	20	27	0	12	0	27	0	0	0	11	0	19
% соотношение	83,3	83,3	0	0	66,7	90	0	40	0	90	0	0	0	36,7	0	63,3
Ранг мотива	2	2	–	–	3	1	–	5	–	1	–	–	–	6	–	4

Ведущие мотивы учения. Ранг 1: мотив № 6 «Приобрести глубокие и прочные знания» – *познавательный* мотив, мо-

тив № 10 «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» – *профессиональный* мотив. Ранг 2: мотив № 1

«Стать высококвалифицированным специалистом» – *профессиональный* мотив, мотив № 2 «Получить диплом» – *прагматический* мотив. **Сопутствующие мотивы.** Ранг 3: мотив № 5 «Постоянно получать стипендию» – *прагматический* мотив. Ранг 4: мотив № 16 «Получить интеллектуальное удовлетворение» – *познавательный* мотив. **Малозначимые мотивы.** Ранг 5: мотив № 8 «Не запускать предметы учебного цикла» – *профессиональный* мотив, Ранг 6: мотив № 14 «Добиться одобрения родителей и окружающих» – мотив *соответствия (социальный)*. В общей иерархии мотивации выпускников **отсутствуют** следующие мотивы учения: мотив № 3 «Успешно продолжить обучение на последующих курсах» – *прагматический* мотив, мотив № 4 «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» – мотив *личного престижа*, мотив № 7 «Быть постоянно готовым к очередным занятиям» – мотив *долженствования (социальный)*, мотив № 9 «Не отставать от сокурсников» – мотив *личного престижа*, мотив № 11 «Выполнять педагогические требования» – мотив *долженствования (социальный)*, мотив № 12 «Достичь уважения преподавателей» – *социальный* мотив, мотив № 13 «Быть примером сокурсникам» – мотив *личного престижа*, мотив № 15 «Избежать осуждения и наказания за плохую учебу» – *отрицательный* мотив.

Доминирующими в иерархии мотивов УПД четверокурсников являются мотивы 1, 2, 6, 10 (профессиональный и познавательный – внутренние мотивы, прагматический – внешний мотив). Это свидетельствует о том, что студенты выпускного курса, подходя к завершающему этапу обучения, имеют четкую профессиональную направленность, осознают специфику своей будущей профессии, стремятся максимально обеспечить свое профессиональное будущее соответствующей системой профильных ЗУН, четко ориентированы на получение достойного диплома об образовании, то есть морально практически уже готовы вступить в ряды соответствующих специалистов.

В *группу сопутствующих мотивов* учения выпускников входят мотивы 5 и 16 (прагматические мотивы – внешние мотивы, познавательный – внутренний мотив). Такая представленность мотивов в общей иерархии мотивации учения четверокурсников свидетельствует, во-первых, о том, что они нацелены на адекватное экономическое обеспечение своих учебно-профессиональных затрат. Во-вторых, четко осознают значимость профильных ЗУН для овладения будущей профессией и при выполнении соответствующего интеллекту-

ального багажа испытывают высокую удовлетворенность от выполняемой УПД.

Ведущие и сопутствующие мотивы учения согласованы в общей иерархии мотивации учения студентов IV курса. Это свидетельствует о высоком уровне их профессиональной направленности, ориентации на успешность в процессе овладения выбранной профессией, готовности к самореализации в ней.

Низкая представленность в мотивации учения мотивов 8, 14 (профессиональный – внутренний мотив, мотив соответствия (социальный) – внешний мотив); и *полное отсутствие* мотивов 3, 4, 7, 9, 11, 12, 13, 15 (прагматический, личного престижа, мотив долженствования, социальный – внешние мотивы, отрицательный – внутренний мотив) свидетельствуют о том, что студенты-выпускники порой проявляют чрезмерную независимость, мало интересуются мнением окружающих людей, проявляют себя как автономные субъекты УПД и взаимодействия. Такая специфика мотивации учения студентов может отрицательно сказаться на их будущей профессиональной деятельности. Они выбрали сферу образования, что предполагает ориентацию на социальные ожидания участников совместной деятельности, на соблюдение определенных правил и требований. Кроме того, это может свидетельствовать о недостаточной дисциплине студентов в учебном процессе, что также может негативно сказаться на их профессиональной деятельности, так как в процессе труда руководители будут требовать от них соблюдения профессиональной этики, норм и правил поведения.

Сопоставление результатов по структуре мотивации учения в обеих выборках представлены на рисунке 1.

Анализ полученных данных позволяет нам предположить, что студенты I и IV курсов заинтересованы в учебно-профессиональной подготовке по выбранной специальности и в обеспечении успешности процесса овладения будущей профессией соответствующей системой ЗУН. Они осознают, что их профессия востребована на рынке труда и за рабочие место им еще предстоит побороться, так как выставляются достаточно жесткие требования к потенциальным работникам. Вот почему в иерархии их мотивации как ведущие мотивы учения основательно представлены внутренние профессионально-познавательные мотивы № 1 – I к.; № 1, 6 и 10 – IV к. (83,3%; 83,3% и по 90% соответственно) и внешние прагматические мотивы № 5 – I к. и № 2 – IV к. (76,7%; 83,3%), которые, в свою очередь, подкрепляются соответствующими сопутствующими мотивами учения личного престижа № 4 – I к. (63,3%) и прагматическим

мотивом № 5 – IV к. (66,7%), а также усиливаются познавательными мотивами учения

№ 16 – I к. (56,7%) и № 16 – IV к. (63,3%).

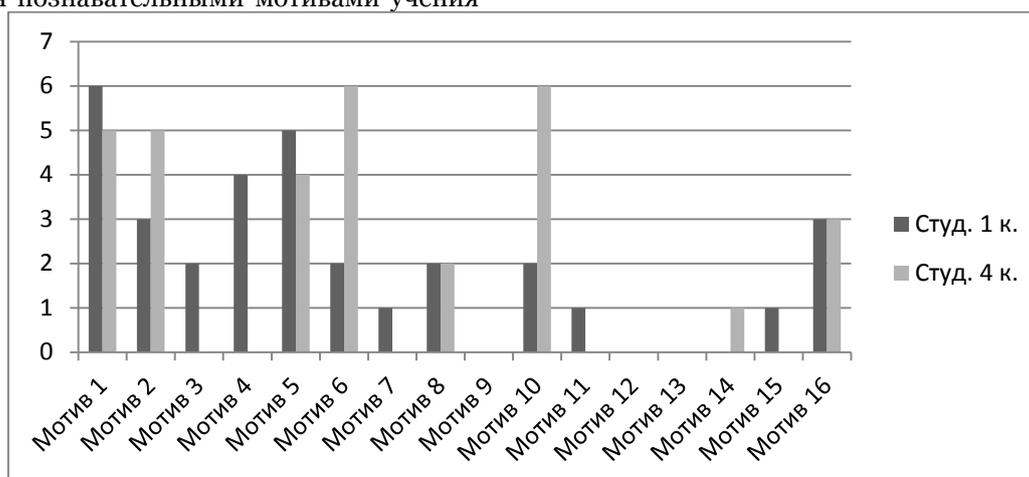


Рисунок 1. Обобщающие данные по иерархии мотивов учения студентов I и IV курсов

В диаграмме: ранг 1 – интервал 5–6, ранг 2 – интервал 4–3, ранг 3 – интервал 2–1.

Определенный мотивационный ресурс для студентов составляют мотивы № 6, 7, 8, 10, 11, 15 – I к. (26,7%, 16,7%, по 23,3% и по 16,7% соответственно) и № 8, 14 – IV к. (40%, 36,7%). Среди которых необходимо выделить именно социальные мотивы (№ 7, 11 – I к. мотивы должностования и № 14 – IV к. мотив соответствия), которые нужно развивать, учитывая специфику будущей профессии студентов. Она будет от них требовать умения ориентироваться в широких слоях общества, понимать социальную значимость выбранной профессии и осознавать важность задавания определенных положительных образцов для подражания всем участникам будущей совместной деятельности и взаимодействия. Остальные мотивы из группы малозначимых, скорее, выполняют роль репертуарного разнообразия по отношению к ведущим и сопутствующим мотивам учения.

В мотивации студентов I и IV курсов выявлены определенные негативные тенденции по факту отсутствия в их общей мотивации учения ряда мотивов: 9, 12, 13, 14 – I к. (социальные мотивы и мотивы личного престижа по 0%) и 3, 4, 7, 9, 11, 12, 13 – IV к. (прагматические мотивы, мотивы личного престижа, социальные мотивы по 0%). Исследованная группа студентов выражает чрезмерную самостоятельность и независимость от социума, значимых взрослых, слишком сориентирована на себя (эгоцентризм). Это, скорее всего, свидетельствует о том, что они мало учитывают мнение окружающих, автономны в своем поведении. Данные показатели могут негативно влиять на формирование компетентности будущих профессионалов, так как ими выбраны профессии в системе образования, для ко-

торых очень важную роль имеет такое качество, как умение слушать и учитывать мнение других людей, уважать их выбор и не выбирать конфронтацию там, где усилия можно и нужно консолидировать.

Помимо этого у данной группы оптантов выявлена определенная тенденция к нарушению учебной дисциплины. Скорее всего, многие из них несколько легкомысленно относятся к вопросам профессиональной этики (недостаточная социальная зрелость), не считают важным для себя следовать установленным нормам и правилам (выраженная направленность на индивидуализацию). Данный показатель имеет важное место в процессе профессионального становления, так как к современным специалистам на рынке труда, особенно в сфере образования, предъявляются строгие требования (компетенции), несоблюдение которых может привести к профессиональному выгоранию или даже послужить причиной увольнения работника в связи с профессиональным несоответствием.

Но при этом студенты I курса сориентированы на приобретение для себя новых профессиональных знаний и успешную сдачу сессий, а у студентов IV курса мотивы больше связаны с профессиональной деятельностью, так как в процессе обучения в вузе ими уже были пройдены практики, изучались и изучаются предметы специализированного цикла. Мотивация студентов I курса более разнородна и противоречива, а у студентов IV курса более однородна и мотивы в ней подкрепляют друг друга.

Структура мотивации учения студентов I курса состоит в основном из внешних мотивов и в ней недостаточно представлены профессиональные мотивы. У студентов

IV курса структура мотивации учения включает в себя, прежде всего, внутренние мотивы учения и в ней ярко выражены профессионально-познавательные мотивы.

У студентов I курса в иерархии мотивации учения широко представлены внешние социальные мотивы, мотивы престижа, мотивы освоения учебной деятельности, адаптации к новым условиям студенческой жизни – все это свидетельствует о направленности первокурсников на осознание своеобразия и специфики выбранной ими профессии. У студентов IV курса внешние социальные мотивы и мотивы престижа мало представлены в общей иерархии мотивации и выражены скорее как перспективные линии в освоении выбранной ими профессии. Отсутствие в мотивации их учения отрицательных мотивов указывает на устойчивую профессиональную направленность выпускников.

Таким образом, в ходе проведенного исследования нами была определена общая структура мотивации учения студентов I и IV курсов гуманитарных направлений подготовки с выявлением особенностей каждой из них, а также выявлена общая динамика мотивов учения в структуре мотивации УПД студентов вуза.

В результате исследования были установлены следующие сходства и различия в мотивации учения студентов I и IV курсов: 1) у студентов первых курсов мотивация учения, в основном, представлена внешними мотивами, а у студентов IV курса – внутренними профессионально-познавательными мотивами; 2) студенты первых курсов еще плохо понимают содержательную сторону выбранной профессии и имеют о ней несколько поверхностное представление, поэтому в процессе УПД ориентированы на освоение будущей профессии и понимание ее специфики, а студенты IV курса, подходя к завершающему этапу своего обучения, оценивают ее более осознанно и реалистично; 3) студенты как I, так и IV курсов в УПД сориентированы на будущую профессию, осознают ее важность и востребованность на рынке труда, и поэтому уже на уровне обучения в вузе стремятся стать конкурентно способными; 4) студенты I и IV курсов в своей учебной деятельности несколько эгоцентричны, т. е. чрезмерно (порой неоправданно) самостоятельны, независимы, автономны, мало учитывают мнение окружающих, что в конечном итоге может негативно сказаться на их профессиональной компетентности; 5) студенты I и IV курсов недостаточно организованы в УПД, порой могут нарушать учебную дисциплину, что в дальнейшем может сказаться на

процессе реализации в выбранной профессии (профессиональной компетентности).

Анализируя общую динамику мотивов учения студентов гуманитарных направлений подготовки в вузе от первого к выпускному курсу, мы пришли к выводу о том, что в ходе профессионального обучения в структуре мотивации УПД происходят следующие изменения: 1) внешние мотивы учения в ходе учебно-профессиональной деятельности к выпускному курсу трансформируются во внутренние, т. к. происходит профессионализация как на уровне формирования системы ЗУН студентов, так и на уровне формирования у них устойчивой профессиональной направленности; 2) общая структура мотивации УПД студентов от I к IV курсу постепенно гармонизируется, мотивы к выпускному курсу представляют собой взаимодополняющую стройную систему мотивов учения, не входящих друг с другом в противоречие; 3) в общей структуре мотивации УПД к IV курсу в группу как ведущих, так и сопутствующих мотивов учения в первую очередь входят профессионально-познавательные и прагматические мотивы учения, а вот социальные мотивы представлены слабо.

Результаты проведенного исследования и их последующий анализ позволяет нам сказать, что выдвинутая гипотеза подтверждена полностью, цель исследования достигнута, а задачи реализованы.

Подготовка будущих профессионалов в вузе – сложный и многоплановый процесс, в котором немаловажную роль играет именно мотивация учения. Понимая особенности ее структуры, возможности оказывать влияние на изменение иерархии мотивов учения студентов в процессе их учебно-профессиональной подготовки преподаватель высшей школы может сделать процесс обучения не только профессионально направленным, но и личностно ориентированным. В обучении мотивация выражается в принятии студентом на себя учебных целей, задач как личностно значимых и субъективно необходимых. При этом важно понимать, что учебная деятельность всегда полимотивирована, а мотивы учебной деятельности не существуют изолированно друг от друга. Поэтому так важно в процессе учебно-профессиональной подготовки будущих специалистов создавать условия для общей гармонизации структуры мотивации учения и актуализации в ней, прежде всего, профессионально-познавательных мотивов. Именно они во многом определяют устойчивую профессиональную направленность специалиста и эффективность его деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М. : Прогресс, 2006. – 267 с.

2. Афанасенкова Е. Л. Динамика мотивов учения студентов вуза // Психология обучения. – 2011. – № 12. – С. 60–75.
3. Афанасенкова Е. Л. Мотивационная сфера, мотивация и мотивы будущих специалистов в системе их профессиональной подготовки : монография. – Южно-Сахалинск : Кано, 2017. – 294 с.
4. Афанасенкова Е. Л. Особенности структуры мотивов учения студентов педагогов-психологов // Известия Российской академии образования. – 2011. – № 4. – С. 137–153.
5. Батаршев А. В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи. – М. : Академия, 2014. – 192 с.
6. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации. – СПб. : Речь, 2006. – 458 с.
7. Габдреев Р. В., Смирнов А. В. Формирование мотивации учебно-познавательной деятельности студентов вуза // Образование и саморазвитие. – 2008. – № 10. – С. 227–233.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – М. : Изд-во Моск. псих.-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 480 с.
9. Ильин Е. П. Мотивации и мотивы. – СПб. : Питер, 2014. – 512 с.
10. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 304 с.
11. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации. – Новосибирск : НГПИ, 2002. – 264 с.
12. Манжос Л. В., Хазова С. А., Хатит Ф. Р. Особенности профессиональной самореализации педагогов в современных условиях [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3 : Педагогика и психология. – 2015. – № 3 (162). – С. 83–89. – Режим доступа: <http://elibrary.ru>, регламентир. (дата обращения: 05.06.2017).
13. Маркова А. К. Проблема мотивации учения // Московская психологическая школа: История и современность : в 3 т. / под общ. ред. действ. чл. РАО, проф. В. В. Рубцова. – М. : ПИ РАО, МГУ, 2004. – Т. II. – С. 288–298.
14. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 256 с.
15. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М. : Академия, 2003. – 480 с.
16. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профориентация. – М. : Академия, 2010. – 496 с.
17. Смирнов А. В., Валиахметова И. В. Современные аспекты мотивации учебной деятельности студентов вузов // Актуальные вопросы психологии и педагогики. – Новосибирск : ЦРНС, 2009. – С. 81–95.

REFERENCES

1. Aseev V. G. Motivatsiya povedeniya i formirovaniya lichnosti. – М. : Progress, 2006. – 267 s.
2. Afanasenkova E. L. Dinamika motivov ucheniya studentov vuza // Psikhologiya obucheniya. – 2011. – № 12. – S. 60–75.
3. Afanasenkova E. L. Motivatsionnaya sfera, motivatsiya i motivy budushchikh spetsialistov v sisteme ikh professional'noy podgotovki : monografiya. – Yuzhno-Sakhalinsk : Kano, 2017. – 294 s.
4. Afanasenkova E. L. Osobennosti struktury motivov ucheniya studentov pedagogov-psikhologov // Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya. – 2011. – № 4. – S. 137–153.
5. Batarshhev A. V. Uchebno-professional'naya motivatsiya molodezhi. – М. : Akademiya, 2014. – 192 s.
6. Vilyunas V. K. Psikhologiya razvitiya motivatsii. – SPb. : Rech', 2006. – 458 s.
7. Gabdreev R. V., Smirnov A. V. Formirovanie motivatsii uchebno-poznavatel'noy deyatelnosti studentov vuza // Obrazovanie i samorazvitie. – 2008. – № 10. – S. 227–233.
8. Zeer E. F. Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya. – М. : Izd-vo Mosk. psikh.-sotsial'nogo in-ta ; Voronezh : MODEK, 2003. – 480 s.
9. Il'in E. P. Motivatsii i motivy. – SPb. : Piter, 2014. – 512 s.
10. Klimov E. A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya. – 4-e izd., ster. – М. : Akademiya, 2010. – 304 s.
11. Leont'ev V. G. Psikhologicheskie mekhanizmy motivatsii. – Novosibirsk : NGPI, 2002. – 264 s.
12. Manzhos L. V., Khazova S. A., Khatit F. R. Osobennosti professional'noy samorealizatsii pedagogov v sovremennykh usloviyakh [Elektronnyy resurs] // Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3 : Pedagogika i psikhologiya. – 2015. – № 3 (162). – S. 83–89. – Rezhim dostupa: <http://elibrary.ru>, reglamentir. (data obrashcheniya: 05.06.2017).
13. Markova A. K. Problema motivatsii ucheniya // Moskovskaya psikhologicheskaya shkola: Istoriya i sovremennost' : v 3 t. / pod obshch. red. deystv. chl. RAO, prof. V. V. Rubtsova. – М. : PI RAO, MGU, 2004. – Т. II. – S. 288–298.
14. Pryazhnikov N. S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie. – М. : Institut prakticheskoy psikhologii ; Voronezh : MODEK, 1996. – 256 s.
15. Pryazhnikov N. S., Pryazhnikova E. Yu. Psikhologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva. – М. : Akademiya, 2003. – 480 s.
16. Pryazhnikova E. Yu., Pryazhnikov N. S. Proforientatsiya. – М. : Akademiya, 2010. – 496 s.
17. Smirnov A. V., Valiakmetova I. V. Sovremennye aspekty motivatsii uchebnoy deyatelnosti studentov vuzov // Aktual'nye voprosy psikhologii i pedagogiki. – Novosibirsk : TsRNS, 2009. – S. 81–95.

УДК 378.147:371.124:811.111
ББК 4448.985

ГСНТИ 14.35

Код ВАК 13.00.02

Маняйкина Наталья Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 459; e-mail: manyaykina@mail.ru.

Надточева Елена Сергеевна,

доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 459; e-mail: enadtocheva@gmail.com.

ЦИФРОВОЕ ПОВЕСТВОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: медиакомпетенции; педагогические вузы; подготовка будущих учителей; учителя английского языка; информационные технологии; инструмент оценивания.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема изменения общества с появлением новых цифровых объектов влияния на сознание человека. Медиакомпетенция как способность и желание разобраться в поступающей информации становится ключевой для профессионалов из любой области. Особую актуальность приобретает формирование медиакомпетенции у будущих учителей. Современные молодые люди в большинстве своем – это screen readers (дословно – читающие с экрана). Они способны быстро и эффективно перерабатывать большие объемы информации и находить нужное, читая поверхностно. При этом навыки вдумчивого критического чтения остаются недостаточно сформированными. Мы относим навыки критического чтения к профессионально-коммуникативным навыкам будущих педагогов и рассматриваем их как составляющую медиакомпетенции будущих учителей иностранного языка. В статье рассматриваются возможности цифровых повествований как инструмента для развития профессионально-коммуникативных навыков чтения. Цифровое повествование сочетает в себе традиционное повествование, рассказ и мультимедийные технологии. Многофункциональность цифровых повествований делает их привлекательным инструментом для молодого поколения и в то же время позволяет решать широкий спектр учебных и внеучебных задач. Обучение студентов созданию цифровых повествований о прочитанных произведениях включает в себя как развитие традиционных для будущих учителей коммуникативных, поисковых, рефлексивных умений, так и обучение инновационным способам рассказа, требующих от студентов комбинирования презентационных умений и умений использования мультимедийных средств и цифровых инструментов. Авторы статьи предлагают пошаговый алгоритм создания цифровых историй и разработанный ими инструмент их оценивания.

Manyaykina Natalia Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of English, Methods of Teaching and Translation Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Nadtocheva Elena Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of English, Methods of Teaching and Translation Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

DIGITAL STORYTELLING AS A TOOL TO DEVELOP MEDIA COMPETENCE OF FUTURE ENGLISH TEACHERS

KEYWORDS: media competence; teacher's training university; teacher's training; teachers of English; information technologies; assessment tool.

ABSTRACT. The information society we live in is increasingly shaped and sculpted by audiovisual, digital and web information sources. The ability of a person to sort and assess information is viewed as a key competence for any professional. Future teachers are the target group here as well. Most young people are effective screen readers now. They read fast and find what they want, but their reading is inattentive and shallow. Critical reading skills are being neglected with such reading. As a part of consolidated efforts we view critical reading skills as an essential constituent of media literacy education. The focus of education should be shifted from isolated reading skills formation to critical media literacy education. The article deals with developing teacher-training university students' media literacy skills through digital storytelling. Digital Storytelling is a universal teaching method that combines visual, imaginary, musical and verbal constituents and makes them appealing to different learning styles. It equally develops students' traditional communicative and innovative digital storytelling skills. The authors present a step-by-step algorithm of digital story creation and provide an assessment tool to use in the classroom.

Формирование медиакомпетенции будущих педагогов является неотъемлемой частью медиаобразования, которое трактуется Российской педагогической энциклопедией как направление в педаго-

гике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (пресса, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в совре-

менных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [8, с. 555].

В современных мультиинформационных условиях представления о вещах и событиях поступают к человеку с разных сторон медиапространства, однако в подготовке будущих учителей иностранного языка чтение художественной литературы на изучаемом языке было и остается важнейшим источником получения знаний о языке и культуре этого языка, а также формирования личностных жизненных представлений. Однако проблема заключается в том, что современное поколение, родившееся в век цифровых технологий (digital era), склонно к так называемому скринингу (screen reading) – поверхностному чтению, которое не позволяет читающему погрузиться в содержание текста, проследить причинно-следственные связи и вдуматься в причины поступков героев или авторского к ним отношения. Результатом такого подхода становится несформированность у студентов профессионально значимых умений аналитического и критического чтения.

По мнению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, именно сформированные и развитые навыки чтения позволяют активно использовать изучаемый язык в различных видах деятельности [1, с. 347]. Таким образом, чтение как сложный процесс извлечения информации в сравнении со своим опытом, уже имеющейся информацией и накопленными знаниями представляется нам необходимой основой в формировании медиакомпетенции у будущих учителей иностранного языка. Однако цепочка формирования медиакомпетенции в чтении по извлечению, критическому анализу и оценке прочитанного оказывается незавершенной, если у нее нет конечного продукта.

Г. В. Рогова считает чтение не просто рецептивным видом речевой деятельности, заключающимся в восприятии и переработке читающим объективно существующего текста, но и владение совокупностью навыков и умений, позволяющих **анализировать, оценивать и создавать** сообщения в разных видах медиа, жанрах и формах [7, с. 139].

Это соотносится с определением медиакомпетентности личности одного из идеологов медиаобразования в России А. В. Федорова, которая понимается им как комплекс определенных мотивов, знаний, умений, способностей личности, которые помогают пользователю выбрать, использо-

вать, критически проанализировать, оценить, создать и осуществить передачу медиатекстов в различных видах, формах и жанрах [9; 10; 11; 12; 13].

Умение творчески перерабатывать информацию и создавать свои собственные медиатексты может быть реализовано с помощью мультимедийной технологии **цифрового повествования**.

Мультимедиа (от лат. multum – много + media – средства) – средство обучения, включающее в свою структуру разные виды информации – в виде текстов, аудио-, видео- и анимационных элементов [1, с. 149–150].

Мультимедийные технологии, объединив звуковое изображение и анимацию в единое целое, становятся полифункциональным средством обучения, положительно воздействуя на студентов. Это особая область компьютерных технологий, связанных с использованием информации, имеющих различное физическое представление (текст, графику, рисунок, звук, анимацию, видео) и существующих на различных носителях. Мультимедийные технологии в обучении представляют собой совокупность способов, позволяющих с использованием аппаратных и программных средств компьютера продуцировать, обрабатывать и хранить, передавать информацию, представленную в различных формах.

Цифровое повествование сочетает в себе традиционное повествование, рассказ и мультимедийные технологии, что делает его уникальным мультимедийным продуктом [5, с. 60].

Отличительными чертами цифрового повествования как мультимедийного продукта являются:

- 1) личностное творческое повествование в виде логической последовательности аудиовизуальных образов;
- 2) технологическая совокупность объемных изображений, звукового сопровождения, анимации, текстовой и числовой информации [6];
- 3) интерактивная форма взаимодействия с аудиторией.

Обучение студентов созданию цифровых повествований о прочитанных произведениях включает в себя как развитие традиционных для будущих учителей коммуникативных, поисковых, рефлексивных умений, так и обучение инновационным способам рассказа, требующих от студентов комбинирования презентационных умений и умений использования мультимедийных средств и цифровых инструментов.

Актуализация необходимых умений студентов языковых вузов в процессе формирования медиакомпетенции происходит поэтапно.

1 этап – пропедевтический.

Цель данного этапа – познакомить студентов с концептом «медиаобразование» и понятием медиакомпетенции, а также такой формой рассказа, как «цифровое повествование».

Первоначально преподаватель и студенты в свободной беседе обсуждают вопрос о том, какие умения необходимы любому специалисту в XXI веке, делая акцент на умениях будущих педагогов. На данном этапе важно подтолкнуть студентов к выводу о важности сформированности умений критического анализа медиасообщений – умений, позволяющих «читать между строк» и создавать собственные продукты (медiateксты), дающие возможность автору презентовать свою собственную – независимую – точку зрения. Необходимо отметить, что в современном мире важно не только читать и понимать прочитанное, но и уметь анализировать и оценивать информацию, извлекать из нее подтекст, который чаще всего скрыт для невнимательных читателей – людей не обладающих медиакомпетенцией.

Знакомство с формой цифрового повествования как продукта критического прочтения художественного произведения и его интерпретации в цифровой форме проводится на примере цифровых историй студентов старших курсов, либо при помощи материалов обучающего онлайн-ресурса <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu>. Данный вебсайт предназначен для широкой аудитории, желающей овладеть умениями создания цифрового повествования. Студенты могут получить здесь самую детальную информацию о видах цифровых повествований, возможностях их использования в обучении и преподавании, способах их создания, онлайн-инструментах, помогающих произвести оригинальный цифровой продукт, и пошаговую инструкцию его разработки.

2 этап – аналитико-рефлексивный.

Цель этого этапа – это, во-первых, актуализация знаний и умений студентов по интерпретации прочитанного текста; во-вторых, это тренировка в подборе мультимедийных средств, которые помогут максимально полно раскрыть содержание прочитанного.

В рамках эвристических тренировочных занятий студентам предлагается «переформатировать» прочитанный иноязычный текст, выполняя такие задания, как:

- «раскадровка» прочитанного текста (истории, рассказа);
- создание рекламной афиши к планируемому фильму по прочитанной книге;
- составление коллажа на одну из тем, обсуждаемых в произведении;
- рисование комиксов для концентрации на определенных ценностях или мотивах героев;

- написание рекламной аннотации к книге;

- подбор поэтических, живописных, музыкальных артефактов, ассоциирующихся с тем или иным медиатекстом и пр.

Для тренировки в выборе мультимедийных форм для цифрового повествования целесообразно использовать такие задания, как:

- критический анализ цифровых повествований (определение авторской позиции (Point of View), авторской концепции / замысла (Dramatic Question, далее DQ);
- альтернативные трактовки решения одного и того же замысла, выбор вербальных и невербальных средств;
- сопоставление цифровых историй, выполненных по одной и той же книге и т.д.

3 этап – актуализация.

В центре внимания этого этапа – актуализация профессионально-коммуникативных умений чтения у будущих педагогов как одного из компонентов медиакомпетенции (наряду с мотивацией, ценностными ориентациями и пр.).

В рамках экстенсивного чтения студенты языковых вузов самостоятельно выбирают художественные произведения на иностранном языке и читают их во внеаудиторное время. Предыдущий этап (аналитико-рефлексивный) является этапом, стимулирующим студентов к обдуманному выбору произведения для прочтения.

Во время работы с книгой студентам предлагается применять технологии вдумчивого критического прочтения произведения, а именно:

- отмечать в тексте ожидаемое / предполагаемое / неожиданное;
- организовывать прочитанный материал графически, используя визуальные организаторы (visual organisers);
- выделять цветом отдельные элементы текста (особенности структуры, закономерности, логику авторской концепции и др.);
- читать с пометами.

Комплекс профессионально-коммуникативных умений работы с текстом, которые развиваются у студентов при самостоятельном критическом прочтении книг по выбору, – является профессионально-необходимым, так как эти умения оказываются востребованными и в ходе дальнейшего обучения, и в профессиональной деятельности, и при последующем повышении квалификации учителя.

К профессионально-коммуникативным умениям чтения на уровне понимания текста относятся:

- умение выделять в тексте его элементы: ключевые слова, главную идею; смысловые вехи; наиболее важные факты; от-

дельный факт, поясняющий или подтверждающий основную мысль; факты / детали, иллюстрирующие конкретную тему, и т.д.;

– умение анализировать синтезировать, обобщать отдельные факты, создавать их иерархию (от главного до второстепенного), умение объединения фактов в смысловые куски в результате установления логической связи между ними;

– умение объединять отдельные части текста друг с другом, выстраивая факты либо события в логической, хронологической или другой последовательности, которая отличается от оригинальной; умение группировки фактов по какому-либо признаку и т.д.

Умения этой группы обеспечивают полноту понимания прочитанного. Степень полноты понимания отражает количественную меру информации, извлеченной читающим из текста.

Умения, связанные с осмыслением понимания текста обеспечивают переработку извлеченной фактической информации (понимание на уровне смысла). Читающий подвергает извлеченные из текста факты дальнейшей переработке, что, в свою очередь, и приводит к пониманию текста как целостного речевого произведения. Эти умения обеспечивают глубину понимания прочитанного и то, как читатель интерпретирует извлеченную из текста информацию.

К умениям на уровне осмысления текста относятся:

– умение сделать вывод на основе фактов текста; вывести замысел текста, не выраженный эксплицитно; предположить возможное развитие изложенного и т.д.;

– умение дать оценку изложенным фактам и тексту в целом, реализации авторского замысла и пр.;

– умение интерпретации: понимания подтекста, его основной проблемы, пропущенной через призму собственного мировоззрения, создать собственный текст [14].

Необходимо отметить, что приведенный перечень умений представляет собой сложный комплекс и формируется в ходе всего периода подготовки будущих учителей иностранного языка. Переработка и интерпретация читаемого иноязычного текста при помощи цифрового повествования сосредоточены, прежде всего, на критическом прочтении художественного произведения, поскольку его анализ и трансформация возможны лишь в условиях глубокого понимания его контекста.

Таким образом, следующий – четвертый этап – это этап интерпретации текста или процесс трансформации проработанного текста в новый продукт в форме цифрового повествования.

4 этап – создание цифровой истории.

Цифровое повествование является практикой использования автоматизированных инструментов для представления некой истории. Существует множество других терминов, используемых для описания этой практики и ее продуктов: цифровые документальные фильмы, компьютерные рассказы, цифровые эссе, электронные воспоминания, интерактивные повествования и т.д. Но в целом, все они вращаются вокруг идеи объединения искусства рассказывать истории с привлечением различных мультимедиа-средств, включая графику, аудио, видео и веб-публикации. Такие средства, как фотографии, графика, видео, анимация, ментальные карты, звуковые эффекты, аудиорассказ, музыка, текст делают повествование цифровым.

Алгоритм создания цифровой истории включает следующие шаги:

Шаг 1: Определение основной идеи будущей истории.

Основная идея цифрового повествования зависит от точки зрения его автора. На этом этапе студентам важно определиться со своей авторской позицией. Она может переключаться с замыслом автора / авторов книг, а может представлять собой новый неожиданный личностный смысл. После этого важно сформулировать главный драматический вопрос (DQ) истории, который раскроет замысел автора и заинтересует зрителей.

Шаг 2: Составление подробного содержательного плана.

План должен быть направлен на разрешение главного драматического вопроса истории, поэтому здесь важно проследить логику цифрового повествования, избегая ненужных деталей. План является опорой для следующего шага.

Шаг 3: Написание истории.

Написать историю следует по всем законам письменной речи, начав с введения, где ставится главный драматический вопрос повествования, основной части, в которой приводятся основные доводы и заключения.

Шаг 4: Составление сценарной раскладки / карты событий.

На этом этапе происходит проектирование цифровой составляющей истории. Студенты продумывают аудиовизуальную поддержку истории. Важно, чтобы данный этап не опережал следующий шаг, а следовал за ним (подбор нужных материалов), так как нужно отталкиваться от своего замысла, а не от найденного материала.

Шаг 5: Подбор цифровых материалов (фото, аудио, видео, графика и пр.).

Подбор материала может оказаться нелегкой задачей, если предыдущие этапы со-

здания цифрового повествования пропущены студентами. Выбор изобразительных, визуальных и музыкальных средств настолько велик, что отсутствие надлежащего проектирования и четкого планирования может значительно замедлить работу. Другая крайность – использование фрагментов из экранизаций и трейлеров к фильмам. В этом случае получается достойный пересказ, а цель создать свою историю остается невыполненной.

Шаг 6: Монтаж истории.

На начальном этапе монтажа цифрового повествования студенты могут воспользоваться готовыми шаблонами для их производства, где им остается лишь добавить подобранное звуковое сопровождение. Затем, по мере возникновения интереса и уверенности, можно воспользоваться более сложными онлайн-инструментами, предоставляемыми такими ресурсами, как VoiceThread, Pinnacle Studio, Movie Maker, WeVideo. Данные программы позволяют компилировать различные текстовые форматы, аудио- и видеофайлы, монтировать сопровождающие титры, записывать и редактировать свой голос, накладывая его на видеоряд. Также эти онлайн-инструменты дают студентам возможность использовать необычные переходы между видео и графическими объектами, спецэффекты, которые делают повествование ярким и впечатляющим. Большинство этих видеоредакторов позволяют создавать и накладывать титры, осуществлять цветовую и тональную коррекцию изображения, микшировать звук и создавать спецэффекты. Являясь программами профессионального и полупрофессионального назначения, они позволяют синхронизировать звук с изображением по временному коду.

Шаг 7: «Публикация» цифрового повествования.

Для презентаций историй по прочитанным книгам отводятся специальные занятия. Раз в месяц студенты собираются для показа и обсуждения своих работ. Это обязательная часть обучения. У любой истории должен быть зритель и слушатель. Это обеспечивает нужную мотивацию и стремление совершенствовать свои умения.

Кроме того, перед студентами стоит задача соответствующим образом спланировать свое выступление. Просмотр самой истории длится не более 3–4 минут, выступление же целиком может занимать 15–20 минут. Студентам предлагается разделить свое выступление на три части: допросмотровую, просмотртовую и послепросмотровую этапы. Это деление соответствует методической организации работы с любым видом текста.

На допросмотровом этапе, когда мы

традиционно снимаем потенциальные языковые и экстралингвистические трудности, а также мотивируем зрителя на просмотр, студенты разрабатывают и предлагают свои задания и упражнения, соответствующие этим задачам. Они могут выступить со вступительным словом, как это делают режиссеры фильмов перед первым просмотром, или просто выполняют ряд иноязычных лексико-грамматических упражнений, как это делают учителя в школе, применяя учебное видео. Обязательным является установка на просмотр в виде вопросов или задания. Такой методический прием обеспечивает вовлеченность группы в просмотр истории, не позволяя студентам отвлекаться.

Во время просмотра студенты выполняют данное им задание или раздумывают над поставленным перед ними вопросом. Задание не является сложным, чтобы не мешать зрителям насладиться самой историей.

После просмотра – задача автора получить отклик, но пока еще не на саму историю, а на проблему, затронутую в повествовании. Это, как правило, наиболее оживленная и интерактивная часть презентации. Студенты могут устроить мини-дебаты, провести экспресс-тестирование и озвучить результаты, организовать игру и пр. Последнее заключительное слово автора, его «послание» зрителю завершает презентацию.

Шаг 8: Отзывы и оценивание.

В процедуру оценивания вовлечены все студенты в группе. Мы применяем рубрику (см. таблицу 1) для взаимооценивания и написания отзывов. Итоговая оценка выводится как среднее арифметическое и дополняется оценкой учителя. Как видно из таблицы 1, оцениваются наиболее важные компоненты цифрового повествования, а также умения студентов представить свою историю зрителю.

В представленной рубрике в равной степени подлежат оцениванию содержательная и техническая (цифровая) сторона повествования, а также умение представить историю зрителю без навязывания своей точки зрения.

Отдельное внимание в рубрике оценивания уделяется корректному цитированию и оформлению ссылок на использованные продукты интеллектуальной собственности, авторскому праву.

Все эти умения в комплексе и обеспечивают, на наш взгляд, развитие медиакомпетенции у будущих учителей иностранного языка при чтении художественной литературы.

В заключении необходимо отметить, что медиаобразование – это воспитание общей культуры человека через отдельные проявления этой культуры в современном

обществе. Однако воспитывать уважительное отношение к культуре стран изучаемого языка (английского) становится с каждым годом все сложнее. Слишком много экстралингвистических, а если точнее, политических факторов вмешивается в учеб-

ный процесс. Поэтому развитие медиакомпетенции у будущих учителей иностранного языка средствами, понятными современному поколению школьников, способно, на наш взгляд, придать этому процессу правильный вектор.

Таблица 1

DIGITAL STORY RUBRIC

Presenter's Name

Evaluator's Name

Components	4 points	3 points	2 points	1 point
Story / Dramatic Question	The DS (digital story) is well correlated. An essential dramatic question is asked and answered within the context of the story.	The DS is quite well correlated. A dramatic question is asked but not relevantly answered within the context of the story.	The DS is quite poorly organized. A dramatic question is mentioned but not clearly developed within the context of the story.	The DS is not well organized. A dramatic question is not posed or answered.
Visual Aspects	There are at least 4 visual aspects. They reflect well on the story, support the story, grab the attention of the audience and add to the power of the story. Transitions are smooth.	There are 3 or less visual aspects. They reflect on the story, support the story and help maintain the attention of the audience. Transitions are more or less smooth.	There is at least 1 visual aspect. It reflects not much on the story, supports the story but does not help maintain the attention of the audience. Some of the transitions are confusing.	Visual aspects have not been thoroughly selected and do not notably add to the story. Transitions are missed.
Gift of the voice	The voice is very clear, easy to understand and conveys the emotion of the story.	The voice is clear, quite easy to understand and somehow conveys the emotion of the story.	The voice is quite clear, not always easy to understand and does not convey any emotion.	The voice is not clear and is not easy to understand.
Time	The story is told within exactly the right amount of time (3 to 4 minutes).	The story at times contains unnecessary details, sometimes seems to be too long.	The story requires more editing and is apparently too long or too short.	The story requires extensive time editing.
Activities	There are pre-/while-/post watching activities. They are engaging, fun and appropriate for the audience.	Activities of one stage are missed. They are somewhat engaging, fun and appropriate for the audience.	Activities of one or two stages are missed. They are noticeably inappropriate for the audience.	There are no activities at all.
Credits and Citations		Two points will be deducted if credits or citations are missing.		

Comments: _____

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : ИКАР, 2009. – 346 с.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
3. Вахрамеева С. П., Суворова С. Л. Теоретико-методологические основания формирования медиаобразовательной компетентности студентов педагогического вуза // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10. – С. 139–143.
4. Логинова А. В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – С. 805–809.
5. Маняйкина Н. В., Надточева Е. С. Цифровое повествование: от теории к практике // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 10. – С. 60–64.

6. Программа учебного спецкурса для вузов «Медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.medigram.ru/programs/> (дата обращения: 19.10.2017).
7. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
8. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х томах / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 607 с.
9. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог : Кучма, 2004. – 340 с.
10. Федоров А. В. Медиаобразование: история и теория. – М. : Информация для всех, 2015. – 405 с.
11. Федоров А. В. Медиаобразование: История, теория и методика. – Ростов н/Д. : ЦВВР, 2001. – 708 с.
12. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
13. Федоров А. В., Новикова А. А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. – Таганрог : Кучма, 2005. – 270 с.
14. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие. – М. : Высшая школа, 2005. – 253 с.
15. Robin B. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom // Theory into Practice. – 2008. – № 47 (3). – P. 220–228.

REFERENCES

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). – М. : IKAR, 2009. – 346 s.
2. Bim-Bad B. M. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar'. – М. : Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya, 2008. – 528 s.
3. Vakhrameeva S. P., Suvorova S. L. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya formirovaniya mediaobrazovatel'noy kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 10. – S. 139–143.
4. Loginova A. V. Tsifrovoe povestvovanie kak sposob obucheniya kommunikatsii na inostrannom yazyke // Molodoy uchenyy. – 2015. – № 7. – S. 805–809.
5. Manyaykina N. V., Nadtocheva E. S. Tsifrovoe povestvovanie: ot teorii k praktike // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 10. – S. 60–64.
6. Programma uchebnogo spetskursa dlya vuzov «Mediaобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.medigram.ru/programs/> (data obrashcheniya: 19.10.2017).
7. Rogova G. V., Rabinovich F. M. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole. – М. : Prosveshchenie, 1991. – 287 s.
8. Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya : v 2-kh tomakh / gl. red. V. V. Davydov. – М. : Bol'shaya rossiyskaya entsiklopediya, 1993. – Т. 1. – 607 s.
9. Fedorov A. V. Mediaобразование i медиаграмотность'. – Таганрог : Kuchma, 2004. – 340 s.
10. Fedorov A. V. Mediaобразование: istoriya i teoriya. – М. : Informatsiya dlya vseh, 2015. – 405 s.
11. Fedorov A. V. Mediaобразование: Istoriya, teoriya i metodika. – Rostov n/D. : TsVVR, 2001. – 708 s.
12. Fedorov A. V. Slovar' terminov po mediaobrazovaniyu, mediapedagogike, медиаграмотности, медиакомпетентности. – Таганрог : Izd-vo Таганрог. gos. ped. in-ta, 2010. – 64 s.
13. Fedorov A. V., Novikova A. A. Mediaобразование v vedushchikh stranakh Zapada. – Таганрог : Kuchma, 2005. – 270 s.
14. Folomkina S. K. Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze : ucheb.-metod. posobie. – М. : Vysshaya shkola, 2005. – 253 s.
15. Robin B. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom // Theory into Practice. – 2008. – № 47 (3). – P. 220–228.

УДК 376.1-053"465.00/.07"
ББК 4450.091

ГРНТИ 14.35.07, 14.29.33

Код ВАК 13.00.03

Астахова Любава Геннадиевна,

старший преподаватель, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского; 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, 26; e-mail: tlyubavushka@list.ru.

Иванова Ирина Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского; 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, 26; e-mail: ivanovadiv@yandex.ru.

СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: саморазвитие личности; гуманизм; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья; дополнительное образование; учреждения дополнительного образования; дошкольники.

АННОТАЦИЯ. Характерной чертой современного этапа развития образования становится ориентация на максимальную индивидуализацию сопровождения развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья под руководством педагога, психолога. Образовательным пространством, благоприятствующим для реализации сопровождения саморазвития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, является среда дополнительного образования детей. На сегодняшний день отсутствует должная теоретико-методологическая проработка сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в дополнительном образовании. Авторы предлагают свой вариант видения подхода к организации сопровождения саморазвития детей дошкольного возраста в условиях дополнительного образования. Исследование опирается на разработки В. И. Слободчикова о становлении процессов самопознания и саморазвития личности в ходе возрастного развития. В статье подробно рассматривается одна из пяти ступеней развития субъектности человека, характерная для детей дошкольного возраста, – ступень одушевления, когда ребенок вместе с близким взрослым осваивает предметно-опосредованные формы общения в плане совместных имитационно-предметных действий с реальным партнером и в плане изобразительных игровых действий с воображаемым партнером. Рассмотрены адаптивный и неадаптивный вариант саморазвития ребенка дошкольного возраста, предложены их описательные характеристики, выделена специфика сопровождения ребенка в условиях каждой из рассматриваемых линий: 1) саморазвитие по линии истинной идентификации; 2) саморазвитие по линии ложной идентификации; 3) саморазвитие по компенсаторному типу. В заключении сделаны выводы о требованиях и условиях, а также о возможных перспективах реализации сопровождения саморазвития детей с ограниченными возможностями здоровья в организации дополнительного образования детей.

Astahova Liubava Gennadiievna,

Senior Lecturer, Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia.

Irina Viktorovna Ivanova,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia.

SUPPORT OF SELF-DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES IN ADDITIONAL EDUCATION

KEYWORDS: personal development; humanism; disabilities; additional education; further education; pre-school children; children with disabilities.

ABSTRACT. A characteristic feature of the current stage in the development of education is the orientation toward the maximum individualization of the accompanying development of the child with disabilities under the guidance of a teacher or a psychologist. The educational space that is favorable for the implementation of self-development support for the students with disabilities, is the environment of additional education for children. To date, there is no proper theoretical and methodological study of the support of self-development of children with disabilities in supplementary education. The authors describe their own vision of the approach to the organization of support for self-development of preschool children in additional education. The study relies on the works of V.I. Slobodchikov about the formation of the processes of self-knowledge and self-development of the individual in the course of age development. The paper discloses one of the five stages of development of person's subjectivity, that is typical of preschoolers. This is the stage of personification, when a child together with an adult learns to communicate during a game with imaginary partner. Two variants of child's development are discussed – adaptive and non-adaptive – their features are analyzed and the type of support given to children in these variants are described: 1) self-development via real identification; 2) self-development via false identification; 3) self-development of compensatory type. In conclusion the paper provides requirements and outlines conditions and

perspectives of self-development support for disabled children in additional educational institutions.

Характерной чертой современного этапа развития образования становится ориентация на максимальную индивидуализацию сопровождения развития каждого ребенка, особенно ребенка с ограниченными возможностями здоровья, под руководством педагога, педагога-психолога. В условиях инклюзивного образования реализация данного подхода осуществляется посредством разработки траекторий развития детей, создания индивидуальных образовательных маршрутов и образовательных программ. В этой связи в образовательных организациях всех типов важное значение приобретает специально организованная деятельность по целенаправленному созданию развивающей среды, позволяющей достигать результатов и эффектов в личностном, социальном, интеллектуальном развитии современных детей и подростков. Принятая Правительством РФ Концепция модернизации российского образования определяет приоритетные цели, решение которых требует построения адекватной системы сопровождения.

Еще в конце XX в., рассматривая вопросы образования и современных духовных ценностей, Л. А. Степашко писала: «Образовательный процесс предстает как процесс саморазвития, самореализации, самоопределения человека, направляемый императивами гуманистического содержания и характера» [10]. В последние годы проблема педагогической поддержки, сопровождения детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, стала особенно актуальной и находит свое воплощение в образовательной практике. Идеи сопровождения детей сегодня рассматриваются как одни из приоритетных в свете развития образования (Е. А. Александрова [1], Г. Бардиер [3], Н. Р. Битянова [4], Т. И. Чиркова [14] и др.)

Особую актуальность видение реализации сопровождения обучающихся приобретает в аспекте идей саморазвития личности, ее самопрогнозирования и самосовершенствования (В. Г. Маралов, Б. М. Мастеров, А. Б. Орлов, Г. А. Цукерман). По словам отечественных психологов Г. А. Цукерман, Б. М. Мастерова, «проблема саморазвития буквально ворвалась в современное педагогическое сознание» [13, с. 6].

Взгляды отечественных психологов на проблему саморазвития личности едины в принципиальном утверждении, согласно которому человек в процессе саморазвития приобретает много новых качеств и способ-

ностей, которые ранее не были актуализированы, что демонстрирует большую широту смысла саморазвития (К. А. Абульханова-Славская, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, Н. Н. Михайлова, Н. А. Низовских, А. Б. Орлов, Г. А. Цукерман, И. С. Якиманская и др.) [7]. В психологии процесс полного раскрытия личности, обеспечивающий свободное проявление Я, является одним из механизмов саморазвития. Здесь речь идет о персонификации личности [2].

Изучив современное состояние проблемы сопровождения саморазвития обучающихся в образовательной практике (В. П. Бедерханова, Б. М. Мастеров, Г. К. Селевко, М. И. Рожков, А. Н. Тубельский, В. П. Голованов, Л. Н. Куликова, Ш. А. Амонашвили, В. И. Андреев и др.), приходим к выводу о том, что наряду с ее актуальностью и предзаданностью личностно ориентированной тенденцией развития образования, не все образовательные организации на сегодня оказываются готовыми реализовывать сопровождение саморазвития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Педагогическая активность в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья должна быть направлена на создание условий для их саморазвития, самореализации и социализации, на максимально возможное включение их в жизнь социума и межличностные отношения, на преодоление их изолированности в обществе (И. Ф. Дементьева, Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга).

О. Н. Тверская рассматривает «готовность к самореализации» детей с ограниченными возможностями здоровья в качестве одного из компенсаторных механизмов, обеспечивающих максимально возможную для данного ребенка интеграцию в общество, в контексте взаимосвязи основных категорий общей и специальной педагогики («компенсация», «адаптация», «социализация», «реабилитация», «коррекция») [11, с. 138–139].

Актуальные сегодня идеи фасилитирующего обучения, находящие общие тенденции с сопровождением саморазвития детей, предполагают роль педагога, состоящую в том, чтобы лишь стимулировать в ребенке изначально заложенное стремление к саморазвитию. Здесь уместно вспомнить высказывание Л. Н. Толстого, который говорил о том, что важным условием, обеспечивающим гармоническое развитие личности, является сама образовательная система, в данном случае для полноценной реализа-

ции идей самовоспитания и саморазвития требуется отсутствие предусмотренных заранее программ, жестких учебных планов, сдерживающих свободное проявление Я ребенка; применение методов и средств с учетом интересов и желаний детей, их родителей и наличие соответствующих педагогов, любящих и хорошо знающих свой предмет [12]. Данные условия по понятным причинам не могут быть реализованы в общеобразовательных организациях, деятельность которых регламентирована учебными планами, программами и системой отсроченного обучения. Наряду с этим организации дополнительного образования детей обладают широкими возможностями для реализации сопровождения саморазвития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обладая гибкостью и вариативностью построения образовательного процесса, предоставляя условия для проявления индивидуальности каждого ребенка в выборе видов деятельности, творческого объединения, методов и средств обучения, педагога. Как подчеркивает В. И. Слободчиков, «...образовательный процесс учреждений дополнительного образования детей характеризуется отсутствием универсальных, единых для всех стандартов содержания образования ... наряду с этим, наличием подчиненности природе ребенка, его "нормальному развитию", естественному росту, культурному и личностному становлению» [9, с. 354–355].

Сегодня системе дополнительного образования детей отведено особое место, ее востребованность нашла отражение в основополагающих документах образовательной политики страны: Национальной доктрине образования в РФ, Федеральной целевой программе развития образования, федеральных государственных образовательных стандартах. В документах подчеркивается, что организациям дополнительного образования принадлежит особая роль в развитии способностей, социального и профессионального самоопределения обучающихся [15].

В системе дополнительного образования присутствует та самая «ситуация успеха» (по Л. С. Выготскому), партнерские отношения между педагогом и учащимися, способствующие полноценному воспитанию личности, ее саморазвитию [5].

Для каждой возрастной ступени дополнительного образования сопровождение саморазвития детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, способно предложить свой содержательный аспект, исходя из особенностей целеполагания развития личности в условиях возрастного периода. Применительно к дошкольному возрасту это обеспечение самопозна-

ния себя и окружающего мира, поддержка эмоционального развития ребенка, актуализация индивидуальных психологических возможностей, определение предметных предпочтений.

Важной задачей реализации сопровождения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в организации дополнительного образования является разработка вопросов моделирования содержания образовательной среды на принципах вариативности и совершенствования содержания профессионально-педагогической работы педагога с учетом реализации сопровождения саморазвития детей.

Полагаем, что сопровождение саморазвития ребенка дошкольного возраста в организации дополнительного образования должно строиться в опоре на исследование ученого-психолога В. И. Слободчикова о становлении процессов самопознания и саморазвития личности в ходе возрастного развития [9, с. 44–48]. Автор выделил пять базисных общностей, или ступеней развития субъектности человека. Для детей дошкольного возраста характерна **ступень одушевления**, когда ребенок вместе с близким взрослым осваивает предметно-опосредованные формы общения в плане совместных имитационно-предметных действий с реальным партнером и в плане изобразительных игровых действий с воображаемым партнером. В начале ступени одушевления стоят два значимых события – прямохождение и речь как *способы первичного самоопределения во внешнем и внутреннем пространстве субъективности*. Это ступень овладения культурными навыками и способностями, здесь ребенок впервые открывает свою собственную личность («Я сам!»), осознает себя субъектом собственных желаний и умений. Эту ступень В. И. Слободчиков назвал ступенью одушевления, подчеркивая, что именно здесь ребенок *впервые осознает себя субъектом собственной душевной жизни, собственных желаний и умений*. Дошкольное детство (3–6,5 лет) приходится на стадию освоения и характеризует период становления самобытности (по В. И. Слободчикову). Ребенок пытается выделить себя из окружающего мира.

Саморазвитие здесь осуществляется совместно со значимыми взрослыми. На этой ступени закладываются регуляторы поведения и саморазвития: притязания на признание, первичные ценностно-смысловые ориентиры, соподчинение мотивов. Эти единицы являются взаимнообусловленными и формируются под влиянием взрослого человека, с которым идентифицируется ребенок. Вектор направленно-

сти саморазвития определяет его адаптивный и неадаптивный вариант.

Основываясь на теоретическом анализе литературы по проблеме исследования, а также беря во внимание опыт образовательной практики, полагаем, что существуют две линии саморазвития – адаптивная и неадаптивная, при этом вторая из них определена фактором ложной идентификации и отсутствием самопринятия. Адаптивная / неадаптивная линия саморазвития определяется самопринятием / отсутствием самопринятия личности. Самопринятие обеспечивает самопрогнозирование личности, опираясь на него как на конечный результат самопознания.

Итоговый результат по стратегиям саморазвития личности будет определяться именно своеобразием сочетания самопринятия и самопрогнозирования. Самопрогнозирование как основа стратегии саморазвития в большей степени определяется уровнем самопринятия личности, обратная тенденция менее вероятна.

Для **саморазвития, разворачивающегося по линии самопрогнозирования и самоутверждения** в разных видах деятельности, характерно самопринятие, основанное на действии механизма притязаний на признание, имеющего активно-деятельностную смысловую основу «принять ребенка таким, какой он есть, найти и развить его положительные качества». Не менее важным фактором, предопределяющим возможность осуществления ребенком самопринятия, является соподчинение мотивов в иерархичном превалянии нравственных норм, механизм которого закладывается в общении со значимым взрослым, в процессе социализации. Сформированное соподчинение мотивов закладывает нравственные нормы поведения, которые в дальнейшем станут основой этических эталонов, будут способствовать становлению нравственной устойчивости личности, истинной идентификации и, в результате, саморазвитию по адаптивной линии на протяжении всей жизни.

Неадаптивный вариант саморазвития характеризуется ложной идентификацией и отсутствием самопринятия.

Ложная идентификация зачастую бывает вызвана желанием соответствовать притязаниям на признание, которые не основаны на ценностно-смысловых ориентирах, в результате чего формируется неверная иерархия соподчинения мотивов с превалянием мотивов удовольствия и недооценивания мотивов нравственных норм, ребенок стремится развить в себе неодобряемые обществом качества, что ведет к возникновению негативных психологических (тре-

возность, агрессивность и т.д.) и личностных образований (ложь, агрессия и т.д.).

Отсутствие самопринятия, обеспечивающее компенсаторное саморазвитие, в своей основе имеет невозможность ребенка в полной мере отвечать завышенным требованиям со стороны значимых взрослых, что приводит к отсутствию ощущения собственной уникальности, развитию негативных личностных и психологических образований (зависть, неуверенность в себе, тревожность, проявления агрессии по отношению к себе и окружающим, застенчивость и т.д.).

Представленные линии саморазвития являются достаточно условными, поскольку их априори нельзя выделить в чистом виде, исходя из сложной природы личности. При определенных обстоятельствах они могут переходить одна в другую и нуждаются в специально организованной деятельности взрослых по сопровождению саморазвития ребенка. Применительно к отдельно взятой линии саморазвития сопровождение призвано решать различные ведущие задачи.

Исходя из того, что направленность движения саморазвития в сторону самопринятия на ступени одушевления в основном обеспечивается ориентиром, эталоном, роль которого для ребенка играет значимый взрослый, полагаем, что именно его личность предопределяет направленность всех линий саморазвития ребенка на ступени одушевления:

1) **саморазвитие по линии истинной идентификации.** Личность взрослого, находящаяся в согласии самим с собой, имеющая правильно сложившиеся ценностные ориентации, способствует формированию у ребенка правильного соподчинения мотивов. Также важна личность взрослого, имеющая активно-деятельностную позицию принятия ребенка «принять ребенка таким, какой он есть, найти и развить его положительные качества», что выступают основой для формирования адекватной величины притязаний на признание, не требующих работы компенсаторных механизмов. Здесь ребенок, сравнивая себя с взрослым, пытается найти общие нравственные черты, оценить свои качества и поступки через призму нравственности, добра, честности. Психолого-педагогическое сопровождение здесь призвано решать задачу закрепления достигнутого понимания между ребенком и взрослым, а также способствовать выстраиванию саморазвития ребенка через самопрогнозирование в разных видах деятельности, в котором важную роль также будет играть взрослый;

2) **саморазвитие по линии ложной**

идентификации. Отдельного внимания заслуживает личность значимого взрослого, имеющая негативные ценностные ориентации. Внешняя конгруэнтность взрослого является ложной. Притязания на признание не основаны на ценностно-смысловых ориентирах, имеют попустительский характер, что приводит к формированию у ребенка неправильной иерархии мотивов, например, превалирование мотива удовольствия. Ребенок предоставлен в своем саморазвитии самому себе, при этом, естественно, в условиях доминирования стремления походить на значимого взрослого он будет стараться развить в себе социально неприемлемые качества. В данном случае самопринятие ребенком себя состоялось, но оно характеризуется принятием социально отрицательных качеств личности, которые применительно к ориентиру выступают как положительные. В результате, сталкиваясь с неодобрением своего поведения со стороны окружающих (педагоги, сверстники), у ребенка возникает фрустрация, вызванная непониманием того, почему его не принимают, ведь он так старается быть похожим на «эталон»! Отсутствие конгруэнтности ведет за собой появление и закрепление негативных личностных и психологических образований. В данном случае ведущей задачей сопровождения саморазвития становится придание притязаниям на признание ценностно-смысловой основы, формирование системы мотивов с иерархическим превосходством мотивов следования нравственным нормам. Это требует серьезной работы психолога и педагога со значимым взрослым, направленной на развитие его психологической компетентности, понимания ответственности за судьбу ребенка. Также предполагается психолого-педагогическая поддержка ребенка, корректирующая негативные психологические и личностные образования;

3) *саморазвитие по компенсаторному типу*. Взрослый демонстрирует нравственную линию поведения, при этом имеются завышенные требования к ребенку. Взрослый своим поведением, по незнанию, некомпетентности (стимулирование к росту, творчеству, активности) может сформировать такие притязания, соответствие которым оказывается невыполнимым для ребенка. В данном случае можно говорить о неконгруэнтности личности взрослого, о тенденции решения своих идей личностного роста через личность ребенка. В данном случае притязания на признание носят разрушительный характер, препятствуют самопринятию ребенком себя в силу невозможности отвечать предъявляемым требованиям. В такой ситуации у ребенка разви-

ваются негативные психологические и личностные образования. Ребенок стремится получить одобрение со стороны взрослого. Не получая этого, ребенок прибегает к лжи, у него развивается зависть, чувство тревожности, агрессия по отношению к себе и другим и т.д. Важная задача регуляции компенсаторного саморазвития – регулирование уровня притязаний на признание со стороны значимых взрослых. Также здесь весома роль психолого-педагогической поддержки [7].

Развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья подчиняется общим законам формирования психики и личности человека, что позволяет говорить о наличии у него способности к саморазвитию, самореализации. Наличие специфических закономерностей развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья определяет специфику процесса его саморазвития и самореализации, которые в значительной степени опосредованы природными (в том числе первичный дефект, тяжесть нарушения и время его возникновения) и социальными (включая направления проявления «социального вывиха») факторами, что, безусловно, требует создания специальных дополнительных условий для саморазвития и самореализации таких детей. Сегодня в условиях инклюзивного образования, несмотря на некоторые ограничения, на социальном уровне компенсации имеются предпосылки для успешной компенсации нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья на основе идеи сопровождения саморазвития и самореализации [11, с. 139–140].

Реализация сопровождения саморазвития детей с ограниченными возможностями здоровья в организации дополнительного образования детей:

– позволяет реализовывать гуманистическую направленность образования, ориентированную на признание уникальности, неповторимости и целостности детской личности;

– трактуется как определенная цель, программа психолого-педагогической деятельности, предполагающая саморазвитие личности с заранее заданными свойствами (позитивная «Я-концепция», уверенность в себе, активность, самостоятельность, готовность к присвоению социальных норм, сотрудничеству, сформированные ценностно-смысловые ориентации, развитые духовно-нравственные качества, потребности в самопознании и саморазвитии в деятельности, увлеченность делом, творческая направленность личности, конгруэнтность личности, обеспечиваемая отсутствием негативных психологических образований,

самопринятие);

– обеспечивается интегрированным взаимодействием детей, педагогов, психолога и родителей, направленным на создание благоприятных условий для самопознания и самопрогнозирования детей;

– предполагает наличие готовности и высокого уровня психологической компетентности со стороны педагогов и родите-

лей, что актуализирует проведение специально выстроенной психолого-педагогической работы [6];

– должна обеспечиваться рефлексивно-оценочным уровнем реализации деятельности по сопровождению саморазвития детей, представленным мониторингами, диагностическими комплексами [8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е. А. Формирование картины мира ребенка и его педагогическое сопровождение // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 41–44.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез: Теория и практика. – М.: Просвещение, 1994.
3. Бардиер П., Ромазан И., Чередникова Г. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – СПб.: Стройлеспечать, 1996. – 93 с.
4. Битянова Н. Р. Психология личностного роста. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 64 с.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1982. – Т. 1. – 566 с.
6. Иванова И. В. Модель сопровождения саморазвития учащихся сельской школы во внеурочной деятельности // Вопросы воспитания. – 2014. – № 3 (20). – С. 29–41.
7. Иванова И. В. Саморазвитие личности: психолого-педагогический аспект: монография. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2013. – 265 с.
8. Иванова И. В., Логинова Л. Г. Технология мониторинга развития личности учащихся в дополнительном образовании // Нижегородское образование. – 2013. – № 3. – С. 113–118.
9. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии // Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
10. Степашко Л. А. Философия и история образования: учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 272 с.
11. Тверская О. Н. Возможности развития готовности к самореализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2014. – № 2–1. – С. 137–144.
12. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
13. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. – М.: Интерпракс, 2000. – 288 с.
14. Чиркова Т. И. О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к педагогической практике // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 8–14.
15. Ivanova I. V. Non-formal Education Investing in Human Capital // Russian Education & Society. – 2016. – Vol. 58. – Iss 11. – P. 718–731.

REFERENCES

1. Aleksandrova E. A. Formirovanie kartiny mira rebenka i ego pedagogicheskoe soprovozhdenie // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. – 2012. – T. 1. – № 2. – S. 41–44.
2. Assadzhioili R. Psikhosintez: Teoriya i praktika. – M.: Prosveshchenie, 1994.
3. Bardier P., Romazan I., Cherednikova G. Ya khochu! Psikhologicheskoe soprovozhdenie estestvennogo razvitiya malen'kikh detey. – SPb.: Stroylespechat', 1996. – 93 s.
4. Bityanova N. R. Psikhologiya lichnostnogo rosta. – M.: Mezhdunarodnaya ped. akademiya, 1995. – 64 s.
5. Vygotskiy L. S. Sbranie sochineniy: v 6 t. – M., 1982. – T. 1. – 566 s.
6. Ivanova I. V. Model' soprovozhdeniya samorazvitiya uchashchikhsya sel'skoy shkoly vo vneurochnoy deyatel'nosti // Voprosy vospitaniya. – 2014. – № 3 (20). – S. 29–41.
7. Ivanova I. V. Samorazvitie lichnosti: psikhologo-pedagogicheskiy aspekt: monografiya. – Kaluga: KGU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2013. – 265 s.
8. Ivanova I. V., Loginova L. G. Tekhnologiya monitoringa razvitiya lichnosti uchashchikhsya v dopolnitel'nom obrazovanii // Nizhegorodskoe obrazovanie. – 2013. – № 3. – S. 113–118.
9. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psikhologicheskoy antropologii // Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoy real'nosti v ontogeneze: ucheb. posobie dlya vuzov. – M.: Shkol'naya pressa, 2000. – 416 s.
10. Stepashko L. A. Filosofiya i istoriya obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vys. ucheb. zavedeniy. – M.: Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut: Flinta, 1999. – 272 s.
11. Tverskaya O. N. Vozmozhnosti razvitiya gotovnosti k samorealizatsii rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v protsesse obucheniya // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta. – 2014. – № 2–1. – S. 137–144.
12. Tolstoy L. N. Pedagogicheskie sochineniya. – M.: Pedagogika, 1989. – 544s.
13. Tsukerman G. A., Masterov B. M. Psikhologiya samorazvitiya. – M.: Interpraks, 2000. – 288s.
14. Chirkova T. I. O professional'nom osmyslenii psikhologami svoikh pozitsiy po otnosheniyu k pedagogicheskoy praktike // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2003. – № 2. – S. 8–14.
15. Ivanova I. V. Non-formal Education Investing in Human Capital // Russian Education & Society. – 2016. – Vol. 58. – Iss 11. – P. 718–731.

Иванова Ирина Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского; 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, 26; e-mail: IvanovaDIV@yandex.ru..

Макарова Валентина Александровна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского; 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, 26; e-mail: k.ormsp12@yandex.ru.

**ТЕХНОЛОГИЯ МОНИТОРИНГА САМОРАЗВИТИЯ РЕБЕНКА
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: технологии мониторинга; мониторинги; саморазвитие личности; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья; дополнительное образование; учреждения дополнительного образования; дошкольники; индивидуальные маршруты; инклюзивное образование.

АННОТАЦИЯ. Статья представляет исследование понятия «мониторинг», анализ его функций в целом и в системе образования в частности. Авторы рассматривают технологию мониторинга как совокупность методов сбора, обработки, анализа данных об изменении свойств системы за определенный промежуток времени с целью дальнейшего воздействия на данную систему. В статье представлена авторская технология мониторинга саморазвития ребенка дошкольного возраста, реализуемая в условиях дополнительного образования детей. Авторы предлагают систему инструментария по реализации технологии мониторинга саморазвития воспитанника в освоении дополнительных образовательных программ, кроме этого в качестве диагностического инструментария могут выступать методы и методики, как разработанные авторами, так и модификации уже существующих методик и тестов. Данный диагностический комплекс применяется в целях определения наличного уровня саморазвития личности, построения на основе полученных данных индивидуального маршрута саморазвития каждого воспитанника, а также в текущем режиме в целях определения динамики развития компонентов личностной, ценностно-смысловой, мотивационно-потребностной, коммуникативной, творческой, аффективной сфер и сферы направленности личности. Результатами применения технологии мониторинга саморазвития ребенка в дополнительном образовании является стимулирование саморазвития каждого воспитанника, повышение качества образовательного процесса организации с учетом закономерностей, выявленных применительно к образовательной деятельности по освоению различных программ. Важным результатом применения технологии мониторинга в образовательной практике является повышение качества образовательного процесса через определение эффективных форм, методов и приемов саморазвития детей в ходе освоения ими дополнительных образовательных программ различной направленности.

Ivanova Irina Viktorovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia.

Makarova Valentina Alexandrovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department, Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia.

**TECHNOLOGY OF MONITORING OF SELF-DEVELOPMENT
OF A PRESCHOOLER WITH DISABILITIES IN ADDITIONAL EDUCATION**

KEYWORDS: technology of monitoring; monitoring; self-development; disabilities; children with disabilities; further education; additional educational institutions; preschooler; individual self-development route; inclusive education.

ABSTRACT. The article defines the notion of “monitoring” and analyzes its functions in the educational system. The article presents the author's self-monitoring technology implemented in additional education of children. An important result of the application of monitoring technology in educational practice is improvement of the quality of the educational process through the search for effective forms, methods and techniques of self-development of children during the development of additional educational programs of various kinds. The article provides a system of tools to implement technology of self-development monitoring in additional education; methods worked out by the author and modifications of the existing methods may be used as assessment tools. Such diagnostic complex is used to determine the level of self-development of a person; to build an individual route on the basis of the monitoring; and to determine the dynamics of personality components, value, motivational, communicative, creative and affective spheres. The result of implementation of this self-development monitoring technology in additional education is promotion of self-development of every child, perfection of educational process with the help of tendencies found in the monitoring. An important result of the monitoring technology is an increase of education quality due to identification of the most efficient forms, methods and techniques of self-development of children in additional education.

Дети с инвалидностью – это только малая часть детей, на которых ориентируется инклюзивный подход к образованию, направленный как на реформу образования в целом, так и на разработку новых форм, подходов и технологий обучения и воспитания детей, создания технологий мониторингов продвижения их личностного развития.

Российская модель инклюзии базируется на позициях Л. С. Выготского, который мыслил личность и среду как целостность. Согласно его взглядам, социальная среда имеет первостепенное значение для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья [1].

Сегодня инклюзивное (включенное) образование понимается Российскими учеными (М. С. Артемьевой, Е. А. Екжановой, Е. В. Ключковой, Н. Н. Малофеевым, Н. Я. Семаго, Е. А. Стребелевой, Н. А. Хохловой, Л. М. Шипицыной, Н. Д. Шмагко и др.) как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников [6; 7; 9; 11; 14]. В ходе такого образования дети с ограниченными возможностями здоровья могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии.

Инклюзия призвана обеспечить повышение качества образования, воспитания и социализации всех детей, а не только детей с инвалидностью. Инклюзивное образование обязательно предполагает создание гибкой адаптивной образовательной среды, которая может соответствовать образовательным потребностям всех детей.

Разработка технологии мониторинга саморазвития детей во внеурочной деятельности – задача, актуальная в свете современного образования. От ее решения во многом зависит успех всех предложений по модернизации и профессионально грамотному переводу образовательных организаций на уровень управления качеством образования. Сегодня для образовательных организаций мониторинг является отражением новых требований к качеству деятельности и, главное, качеству результатов деятельности всех его участников.

Мониторинг представляет собой достаточно сложный и неоднозначный, но целостный и самостоятельный феномен. Нам важно акцентировать внимание на том, что назначение мониторинга как системы сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах ориентировано на информационное обеспечение управле-

ния и позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающей прогноз его развития. Однако сам по себе мониторинг не является самостоятельной управленческой функцией, сохраняя значения таких важных его компонентов, как анализ и контроль, система измерения динамики качественно-количественных изменений объекта. Именно к этому смыслу мониторинга мы обратились в поиске практического решения по диагностике и измерению саморазвития учащихся во внеурочной деятельности в освоении ФГОС дошкольного образования [12].

За последние десятилетия границы использования мониторинга активно расширяются. Выйдя за пределы сферы природопользования, откуда он ведет свою родословную, мониторинг проник в сферу управления практически всеми видами деятельности, в частности управления образованием.

С 1 сентября 2013 г. вступило в силу Постановление Правительства Российской Федерации «Об осуществлении мониторинга системы образования» (Постановление от 5 августа 2013 года № 662) [8]. Реализация положений Постановления направлена на обеспечение систематического стандартизированного наблюдения за состоянием системы образования и динамикой изменений результатов ее функционирования и развития путем сбора данных, обработки, систематизации и хранения полученных сведений, а также непрерывного системного анализа и оценки состояния и перспектив развития образования вне зависимости от вида, уровня и направленности образовательных программ, организационно-правовых форм и ведомственной принадлежности организаций, входящих в систему образования. Одна из функций мониторинга состоит в обеспечении усиления результативности функционирования образовательной системы за счет повышения качества принимаемых для нее управленческих решений [8. п. 3-и].

Основная сфера практического применения мониторинга – это управление, а точнее – информационное обслуживание управления в различных областях деятельности. Кроме того, еще одной составляющей успешности мониторинга является упорядочивание его организации и технологии. **Технология мониторинга** – совокупность методов сбора, обработки, анализа данных об изменении свойств системы за определенный промежуток времени с целью дальнейшего воздействия на данную систему [4].

Основным документом, регламентирующим работу исследователей при проведении социологического исследования, является образовательная программа. В нашем случае речь пойдет о проектировании **технологии мониторинга саморазвития воспитанника в дополнительном образовании**. Выбор данного предмета изучения согласуется с пунктом 3-и Постановления Правительства Российской Федерации «Об осуществлении мониторинга системы образования», согласно которому в качестве одного из показателей мониторинга в системе неформального образования являются «учебные и внеучебные достижения лиц, обучающихся по программам дополнительного образования детей» [8].

Сегодня в контексте модернизации образования в России дополнительное образование рассматривается как пространство, обеспечивающее поддержку становления в личности индивидуального, развития у детей способности к саморазвитию [2; 15].

В систему **инструментария по реализации технологии мониторинга саморазвития воспитанника в освоении дополнительных образовательных программ** входит:

- диагностический комплекс изучения динамики саморазвития ребенка дошкольного возраста (диагностика личностной, ценностно-смысловой, мотивационно-потребностной сферы, коммуникативного компонента, сферы направленности личности, творческой и аффективной сферы личности);

- диагностический инструментарий саморазвития ребенка по прохождении им дополнительных образовательных программ;

- маршрутная книжка воспитанника, в которую вносятся данные диагностик и фиксируются рекомендации педагога и психолога;

- книжка воспитанника «Я познаю себя», анализ которой позволит психологу и педагогу составить маршрут индивидуального саморазвития ребенка [10].

Некоторыми вопросами, содержащимися в книжке «Я познаю себя» [10], являются:

1. Мои интересы.
2. Как я провожу свободное время?
3. Что меня привлекает в творческом объединении?
4. Чему я хочу научиться?
5. Кем я хочу стать?
6. Каким я хочу стать?

В качестве диагностического инструментария выступают:

- модификация методики Дембо-Рубинштейн на изучение самооценки дошкольников; карта воспитанника «Я по-

знаю себя» (анализ личностной сферы);

- методика «Закончи историю», наблюдение за поведением детей (диагностика ценностно-смысловой сферы);

- методика «Радости и огорчения» (методика незаконченных предложений); наблюдение за поведением детей (изучение мотивационно-потребностной сферы);

- тест «Изучение коммуникативных умений», проективная методика «Рисунок семьи» по В. Хьюлсу и наблюдение за поведением детей, их общением друг с другом, родителями, педагогами (анализ коммуникативного компонента личности);

- карта воспитанника «Я познаю себя»; тест С. Колосовой «Кем может стать ваш ребенок в будущем?» и наблюдения за поведением ребенка (диагностика творческой сферы личности);

- модифицированный тест Дж. Гилфорда (субтест «Последствия ситуации») и анализ творческих продуктов деятельности (изучение сферы направленности личности);

- карта «Я познаю себя»; методика «Кактус» и наблюдения родителей и педагогов за поведением детей (изучение аффективной сферы личности) [там же].

Данный диагностический комплекс применяется в целях определения наличного уровня саморазвития личности, построения на основе полученных данных индивидуального маршрута саморазвития каждого воспитанника, а также в текущем режиме в целях определения динамики развития компонентов личностной, ценностно-смысловой, мотивационно-потребностной, коммуникативной, творческой, аффективной сферы и сферы направленности личности.

Данные, полученные в результате диагностического изучения личности воспитанника, целесообразно вносить в индивидуальные маршрутные книжки, что позволит отследить динамику саморазвития ребенка.

Инструментарий саморазвития ребенка в ходе освоения дополнительных образовательных программ разрабатывает каждый педагог самостоятельно в соответствии со спецификой реализуемой им программы [4]. Однако это не умаляет роли психолога, который должен провести консультативную работу по данной тематике, помочь педагогам составить либо подобрать необходимый инструментарий.

Проектирование диагностических инструментариев саморазвития воспитанников по различным программам и их применение – задача сложная, для ее решения педагогу нужна помощь психолога и методиста, актуальным является проведение индивидуальных консультаций, организация семинаров и мастер-классов по вопросам построения

мониторингов, обработке полученных результатов и их графическому представлению.

Сбор эмпирических данных проводится с участием педагогов, методистов, психолога. Обработку и анализ полученных результатов проводят педагоги (применительно к реализации мониторинга саморазвития ребенка по образовательным программам). Данные заносятся в индивидуальную маршрутную книжку воспитанника.

Анализ представленных результатов диагностического изучения динамики саморазвития ребенка по прохождению им образовательной программы позволит педагогу и психологу подойти к разработке индивидуальной траектории развития каждого воспитанника и в сотрудничестве с родителями (по желанию) провести проектирование индивидуального маршрута саморазвития ребенка с целью обеспечения условий для его полноценного самопознания и самодвижения в деятельности. Индивидуальный маршрут саморазвития может иметь следующие уровни: общий, индивидуально-ориентированный и уровень психолого-педагогической поддержки.

При составлении рекомендаций педагога и психолога необходимо учитывать данные самоанализа ребенка, которые он отражает в книжке «Я познаю себя». Данные заполняются ребенком при поступлении в объединение, затем – в текущем режиме (в конце и начале каждого года обучения по программе).

Так же как и при проектировании структуры индивидуальной маршрутной книжки воспитанника, параметры самопознания, указанные в книжке «Я познаю себя», могут варьироваться в зависимости от возраста детей и направленности образовательной программы.

Результатами применения технологии мониторинга саморазвития ребенка в дополнительном образовании является стимулирование саморазвития каждого воспитанника, повышение качества образовательного процесса организации с учетом закономерностей, выявленных применительно к образовательной деятельности по освоению различных программ. Те образовательные технологии, которые обнаруживают продуктивность в плане саморазвития детей, имеют возможности транслироваться и более широко диссеминироваться в образовательном пространстве организаций.

Использование в практике образования предложенной технологии мониторинга саморазвития детей дошкольного возраста по прохождении ими дополнительных образовательных программ представляет со-

бой один из возможных вариантов реализации Постановления Правительства Российской Федерации «Об осуществлении мониторинга системы образования», согласно которому в качестве одного из показателей мониторинга в системе образования выделены «учебные и внеучебные достижения лиц, обучающихся по программам дополнительного образования детей» [8].

Можно с уверенностью полагать, что инклюзия в ближайшее время станет для Российской Федерации не экспериментом, но массовой практикой, что подкрепляется и ратификацией нашей страной Конвенции ООН о правах инвалидов (2012 г.) [5], согласно которой Россия не только признает право инвалидов на образование, но и должна обеспечивать образование детей-инвалидов на всех уровнях, в том числе дошкольном. Для реализации данной цели нормативные правовые акты, регулирующие социальную защиту инвалидов в РФ, приводятся в соответствие с положениями Конвенции.

Согласно Закону № 181-ФЗ государство поддерживает получение инвалидами образования и гарантирует создание необходимых условий для его получения [13]. Меры, направленные на государственную поддержку детей-инвалидов и детей с ОВЗ, перечислены в «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». Они предусматривают:

- создание единой системы служб ранней помощи для детей-инвалидов и детей с ОВЗ, включающей медицинскую, реабилитационную, коррекционно-педагогическую помощь ребенку, социально-психологическую и консультативную помощь его родителям;

- обеспечение преемственности ранней помощи и помощи в дошкольном возрасте, развития инклюзивного дошкольного образования, организации комплексной подготовки ребенка-инвалида и ребенка с ОВЗ к обучению в школе;

- законодательное закрепление обеспечения равного доступа детей-инвалидов и детей с ОВЗ к качественному образованию всех уровней, гарантированной реализации их права на инклюзивное образование по месту жительства, а также соблюдения права родителей на выбор образовательного учреждения и формы обучения для ребенка;

- внедрение эффективного механизма борьбы с дискриминацией в сфере образования для детей-инвалидов и детей с ОВЗ в случае нарушения их права на инклюзивное образование.

Использование технологии мониторинга саморазвития детей с ОВЗ в условиях дополнительного образования представит как один из компонентов реализации

инклюзивного образования на современном этапе его развития.

Эффект данной работы заключается в повышении качества развития ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования через освоение им программ дополнительного образования, построенных с учетом результатов мониторинга саморазвития его личности, а также с учетом закономерностей, выявленных применительно к образовательной деятельности различных творческих объединений.

Те образовательные технологии, которые обнаруживают продуктивность в плане развития личности обучающихся, имеют возможности транслироваться и более широко применяться в образовательном пространстве внешкольных учреждений.

С другой стороны, важно выявить причины отрицательной динамики развития личности воспитанников применительно как к конкретному творческому объединению, так и к личности определенного ребенка, в чем состоит индивидуальный подход в обучении, воспитании и развитии.

Использование в практике инклюзивного образования предложенной технологии мониторинга саморазвития дошкольника в условиях освоения дополнительных

образовательных программ позволит индивидуализировать процесс обучения с учетом интересов детей, изменений в различных сферах (познавательной, мотивационной, творческой и т.д.).

В заключение хочется отметить, что обеспечение готовности педагога к реализации инновационных идей в сфере инклюзивного образования включает в себя не только организованное на разных уровнях психолого-педагогическое и методическое сопровождение, но и стремление специалиста к личностному, профессиональному саморазвитию и самообразованию.

Процесс готовности педагогов к реализации инновационных идей в сфере инклюзивного образования – процесс не конечный, он не заканчивается прохождением курсов, посещением открытых занятий, написанием образовательной программы с учетом современных требований, разработкой системы мониторинга. Суть революционных изменений только тогда будет оправдана, когда процесс готовности педагогов к реализации инновационных идей будет пониматься ими как нечто, что требует постоянного совершенствования, когда процесс образования будет основан на рефлексии собственной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
2. Иванова И. В. Неформальное образование – инвестиции в человеческий капитал // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 390. – С. 179–184.
3. Иванова И. В. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития учащихся : учеб.-метод. пособие. – Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2013. – 355 с.
4. Иванова И. В., Логинова Л. Г. Технология мониторинга развития личности учащихся в дополнительном образовании // Нижегородское образование. – 2013. – № 3. – С. 113–118.
5. Конвенция о правах инвалидов (принятая Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г. N 61/106) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/2565085/>.
6. Малофеев Н. Н. Похвальное слово инклюзии или речь в защиту самого себя // Дефектология. – 2011. – № 4. – С. 3–17.
7. Малофеев Н. Н. Школа должна учить ребенка быть независимым: образование детей с ограниченными возможностями // Социальная педагогика. – 2011. – № 3. – С. 121–125.
8. Постановление Правительства Российской Федерации «Об осуществлении мониторинга системы образования» (утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662). – М., 2013.
9. Семаго Н. Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 4. – С. 1–9.
10. Технология реализации мониторинга развития личности обучающихся в учреждениях дополнительного образования детей (на примере Детско-юношеского центра космического образования «Галактика» г. Калуги) / под ред. И. В. Ивановой : учеб.-метод. пособие. – Калуга : Изд-во КГУ им. К. Э. Циолковского, 2012. – 143с.
11. Факторы, влияющие на включение ребенка-инвалида в жизнь общества: индивидуальный и коллективный опыт на пути инклюзии / Е. В. Клочкова // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 3. – С. 1–18.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013г. № 1155) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/>.
13. Федеральный закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 29.06.2015) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/.
14. Хохлова Н. А. Социальная адаптация дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного образования // Дефектология. – 2011. – № 3. – С. 37–43.
15. Ivanova I. V. Non-formal Education Investing in Human Capital // Russian Education & Society. – 2016. – Vol. 58. – Iss. 11. – Pp. 718–731.

R E F E R E N C E S

1. Vygotskiy L. S. Osnovy defektologii. – SPb. : Lan', 2003. – 654 s.
2. Ivanova I. V. Neformal'noe obrazovanie – investitsii v chelovecheskiy kapital // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2015. – № 390. – С. 179–184.
3. Ivanova I. V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie samorazvitiya uchashchikhsya : ucheb.-metod. posobie. – Kaluga : KGU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2013. – 355 s.
4. Ivanova I. V., Loginova L. G. Tekhnologiya monitoringa razvitiya lichnosti uchashchikhsya v dopolnitel'nom obrazovanii // Nizhegorodskoe obrazovanie. – 2013. – № 3. – S. 113–118.
5. Konventsiya o pravakh invalidov (prinyataya Rezolyutsiey General'noy Assamblei OON ot 13 dekabrya 2006 g. N 61/106) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/2565085/>.
6. Malofeev N. N. Pokhval'noe slovo inklyuzii ili rech' v zashchitu samego sebya // Defektologiya. – 2011. – № 4. – S. 3–17.
7. Malofeev N. N. Shkola dolzhna učit' rebenka byt' nezavisimym: obrazovanie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami // Sotsial'naya pedagogika. – 2011. – № 3. – S. 121–125.
8. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii «Ob osushchestvlenii monitoringa sistemy obrazovaniya» (utverzhdeno postanovleniem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 5 avgusta 2013 g. № 662). – M., 2013.
9. Semago N. Ya. Inklyuziya kak novaya obrazovatel'naya filosofiya i praktika // Autizm i narusheniya razvitiya. – 2010. – № 4. – S. 1–9.
10. Tekhnologiya realizatsii monitoringa razvitiya lichnosti obuchayushchikhsya v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya detey (na primere Detsko-yunosheskogo tsentra kosmicheskogo obrazovaniya «Galaktika» g. Kalugi) / pod red. I. V. Ivanovoy : ucheb.-metod. posobie. – Kaluga : Izd-vo KGU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2012. – 143s.
11. Faktory, vliyayushchie na vklyuchenie rebenka-invalida v zhizn' obshchestva: individual'nyy i kollektivnyy opyt na puti inklyuzii / E. V. Klochkova // Autizm i narusheniya razvitiya. – 2010. – № 3. – S. 1–18.
12. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doskol'nogo obrazovaniya (Utv. Prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17.10.2013g. № 1155) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/>.
13. Federal'nyy zakon ot 24.11.1995 N 181-FZ (red. ot 29.06.2015) «O sotsial'noy zashchite invalidov v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/.
14. Khokhlova N. A. Sotsial'naya adaptatsiya doskol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh integriruvannogo obrazovaniya // Defektologiya. – 2011. – № 3. – S. 37–43.
15. Ivanova I. V. Non-formal Education Investing in Human Capital // Russian Education & Society. – 2016. – Vol. 58. – Iss. 11. – Pp. 718–731.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашенный автор. Open-article
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Рецензии.
9. Дошкольное образование.
10. Школьное образование.
11. Профессиональное образование.
12. Педагогическое образование.
13. Психолого-педагогическое образование.
14. Инклюзивное образование.
15. Дополнительное образование.

Рубрики с 9 по 15 имеют подрубрики:

1. Теория и практика воспитания.
2. Педагогические технологии.
3. Педагогическая практика.
4. Зарубежный опыт.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т.е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (200–250 слов, или 2000–2500 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5–7 слов).

Структура статьи

Желательно, чтобы статья имела следующую структуру (для аспирантов эта структура является обязательной. Указанное ниже содержание этих пунктов носит рекомендательный характер):

1. Введение (1–2 стр.)

Постановка научной проблемы, обоснование ее актуальности, цель статьи, вытекающая из постановки научной проблемы. Краткий аналитический обзор исследований, результаты которых использовались в статье. Главная идея публикации (гипотеза исследования), которая должна отличаться новизной от предложенных другими исследователями решений проблемы. Используемые для исследования объекта методы и инструменты. Теоретические и практические результаты.

Результаты исследования (6–8 стр.)

Основное содержание работы, в котором логично и понятно излагаются результаты исследования, идеи, факты, алгоритмы, рассуждения и т.п., подтверждающие гипотезу исследования.

Заключение (до 1 стр.)

Сопоставление полученных результатов с обозначенной в начале работы целью. Выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи – 8-12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы – А4;
- гарнитура – Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля – 14;
- межстрочный интервал – 1,5

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56–57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-2008. Список литературы можно оформить в следующей программе (выбирать с типе) – <http://snoskainfo.ru/>.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Русские источники необходимо **транслитерировать**, для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант **BGN (Board of Geographic Names)**.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах – TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы);
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (200-250 слов)
8. Ключевые слова (5-7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова (5-7 слов).
13. Ключевые слова на английском языке.
14. Классификационный код тематической рубрики: ГРНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 107

E-mail: pedobraz@uspu.me

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2017. № 10

Редактор: Ю. А. Мухина
Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 19.10.17. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 10,7. Усл. п. л. 11,6. Тираж 500 экз. Заказ № 4887.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me