



Экономические и гуманитарные исследования регионов

1/ 2019

Economical and humanitarical researches of the regions

1/ 2019

*Регистрационный номер ПИ ФСС77- 39740
Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
номер в каталоге Почта России 37137
ISSN 2079-1968
Научно-теоретический журнал*

№ 1 2019 г.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

Арсалиев Ш.М.-Х. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и международной деятельности (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет», г. Грозный);

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

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

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

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

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

Елисеев В.К. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, педагогики и специального образования (федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», г. Липецк);

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

Касьянов В.В. – доктор социологических, доктор исторических наук, профессор, декан факультета журналистики, заведующий кафедрой истории России (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет», г. Краснодар);

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Спирина В.И. – доктор педагогических наук, профессор, декан социально-психологического факультета, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир)

Тен Ю.П. – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных наук (Ростовский филиал государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Российская таможенная академия», г. Ростов-на-Дону);

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

Хараева Л.А. - доктор педагогических наук, профессор, Профессор кафедры английского языка (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова», г. Нальчик);

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

Щербакова Л.И. – доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры «Социология

и психология» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Российский государственный политехнический университет М.И. Платова, г. Новочеркасск).

© «Экономические
и гуманитарные
исследования
регионов»

Registration number PI FSS77- 39740
Federal Service for Supervision of Communications, Information
Technology and Mass Communications (Roskomnadzor)
catalog number 37137 Russian Post
ISSN 2079-1968
Scientific theory journal

№ 1 2019

EDITOR-IN-CHIEF

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

EDITORIAL BOARD

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

Arsaliev Sh.M-X. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Research and International Activities (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State University", Grozny);

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

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

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

Vezirov T.G. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department "Information Technologies and Information Security" (State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Dagestan State University of National Economy", Makhachkala);

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

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

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

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

Humanities, Moscow);

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

© «Economical and
humanitarical
researches
of the regions»

СОДЕРЖАНИЕ

ТАЛХИГОВА Х.С.

Талантливый ученый и организатор науки 10
(к 60 – летию со дня рождения профессора Арсалиева Ш.М-Х.)

ПЕДАГОГИКА

АРСАЛИЕВ Ш.М-Х.

Роль этнической культуры и этнопедагогических технологий в формировании 15
профессиональной компетентности будущего специалиста

БУРДЫНСКАЯ С.П.

Профессиональные компетенции современного преподавателя вуза в контексте подготовки 23
магистров различных специальностей

ВЛАДИМИРОВА С.В., АРЯБКИНА И.В.

Этнопедагогический феномен Симбирской учительской школы и ее роль в просвещении 27
чувашского народа

ВЛАСОВ А.В., МИРОНОВА Е.Н.

Формирование педагогического опыта в системе взаимодействия теории и 32
практики: функции и содержание управления

ВОРОБЬЕВ С.М., ПОПОВА Н.А.

Формирование у студентов вузов готовности к воспитательной работе в 36
общеобразовательном учреждении

ДАДАШЕВА З.И.

Современные компьютерные технологии в образовательном процессе 40

ДАШУК К.В., ДАШУК И.Н.

Факторы становления социально-педагогической деятельности в школах США 45

ДЗУСОВА А.А., ТУБЕЕВА Ф.К., ЮРЛОВСКАЯ И.А.

Использование ИКТ для проектирования и реализации индивидуального образовательного 54
маршрута для лиц с ОВЗ

ЖАРКОВА Г.А., НЕВЕРОВ А.А.

Зарубежный опыт становления и развития компетентностного подхода в образовании 58

КУЛЕШИН М. Г, ЛЕОНОВА Н. А.

Профессиональная ориентация педагогически запущенных обучающихся в 65
общеобразовательном учреждении

ЛОБЕЙКО Ю. А.

Профессиональные намерения старшеклассников: педагогический аспект формирования 69

| | |
|---|-----|
| МИХЕЕВА Т.Б. , МОРОЗОВА Я.С. Психолого-педагогическая поддержка личности в выборе профессии | 73 |
| МОРОЗОВА Т. П. Формирование у учащихся начальной школы самообразовательных умений в педагогическом процессе | 79 |
| ПОСЕЛЕННОВА О.А. Спецкурс как способ формирования навыков творческой самопрезентации специалиста массово-информационной деятельности | 83 |
| РУДОЙ Е.Л. Сущность профессиональной подготовки педагога-музыканта на современном этапе | 88 |
| РЫБАЛКИНА Л.Г., ХАРЧЕНКО Л.Н. О модели современного естественнонаучного образования | 92 |
| ТАЛХИГОВА Х.С. Некоторые аспекты использования электронных образовательных ресурсов нового поколения в профессиональной подготовке студентов бакалавриата | 98 |
| ФЕДОРОВА С.И., АРЯБКИНА И.В. Роль национального воспитания в становлении нравственной культуры студента (на примере исторического развития русского этноса) | 102 |
| ШУМАКОВА А. В., МАКЕЕНКО И. П. Обучение в условиях реализации межпредметных связей: педагогический аспект формирования мотивации | 107 |
| ФИЛОСОФИЯ | |
| АВДЕЕВ Е.А. Трансформация ценностей молодежи Северного Кавказа: социально-философский анализ | 112 |
| ГОНЧАРОВ В. Н. Социально-философский анализ процесса модернизации в контексте аксиологических трансформаций общественных отношений | 116 |
| ДАУДОВ Р.Х. Бытие и Бог в средневековой исламской философии | 120 |
| КОЛОСОВА О. Ю. Социально-философский анализ экологической культуры | 123 |
| КОРОТКОВА С. В. Специфика социального проектирования в информационном обществе: постановка проблемы | 127 |
| ЯРЫЧЕВ Н.У. Аксиологические детерминанты межпоколенческого диалога | 131 |

УДК 378.2

**ТАЛАНТЛИВЫЙ УЧЕНЫЙ И ОРГАНИЗАТОР НАУКИ
(К 60 – летию со дня рождения профессора Арсалиева Ш.М-Х.)**

Талхигова Х.С.

**TALENTED SCIENTIST AND ORGANIZER OF SCIENCE
(To the 60th anniversary of his, birth Professor Sh. M-KH. Arsaliev)**

Talhigova Kh. S.

В работе дается анализ научной деятельности известного ученого доктора педагогических наук, профессора, Арсалиева ШавADI Мадов-Хажиевича. Проведен анализ основных научных результатов достигнутых Ш.М-Х. Арсалиевым. Определен вклад, который он внес в науку и практику в области педагогики и этнопедагогики.

In the work the analysis of scientific activity of the well-known scientific doctor of pedagogical sciences, professor, Arsaliev Shavadi Madov-Khazhievich is given. The analysis of the main scientific results achieved by Sh. M-KH. Arsaliev. The contribution he made to science and practice in the field of pedagogy and ethno-pedagogy was determined.

Ключевые слова: Арсалиев, педагог, ученый, педагогика, этнопедагогика чеченцев, народная педагогика, педагогическая культура чеченцев.

Keywords: Arsaliev, the teacher, scientific, pedagogics, ethnopedagogics of Chechens, national pedagogics, pedagogical culture of Chechens.

«Если учитель имеет только любовь к делу, - писал Л.Н. Толстой, - он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, что прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе и любовь к делу, и к ученикам, он – совершенный учитель». Эти слова можно сказать про ШавADI Арсалиева – талантливый и одаренный педагог.

Доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования ШавADI Арсалиев известен как талантливый ученый и педагог, внесший большой вклад в науку и практику в области педагогики и этнопедагогики.

Арсалиев ШавADI Мадов-Хажиевич родился 24 августа 1958 году в селе Гуни Веденского района, Чечено-Ингушской АССР. В 1974 году окончил Гунинскую среднюю школу. В 1979 году Ш.М-Х. Арсалиев поступил на филологический факультет Чечено-Ингушского госуниверситета и решил посвятить себя самой прекрасной на земле профессии - профессии учителя.

Одаренный талантом педагога и организатора Ш.М-Х. Арсалиев становится завучем, а затем и директором Старосунженской школы. В талантливом педагоге быстро разглядели будущего ученого и пригласили на преподавательскую работу, на кафедру педагогики и психологии начального обучения Чечено-Ингушского государственного пединститута.

В 1991 г. ШавADI Мадов-Хажиевич поступает в очную аспирантуру Московского педагогического государственного университета им. В.И. Ленина на кафедру педагогики высшей школы. Он начинает плодотворную работу под руководством академика Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки РФ В.А. Сластенина. В основу исследования кандидатской диссертации положена гипотеза о том, что произведения национальной культуры заключают в себе многовековую мудрость, которая может и должна найти применение в процессе подготовки и формирования личности учителя начальных классов школы.

В 1993 году Ш. М-Х. Арсалиев досрочно заканчивает учебу в аспирантуре и защищает кандидатскую диссертацию на тему: «Использование произведений

национальной культуры в подготовке учителей начальных классов» [1].

После успешной защиты кандидатской диссертации Арсалиев ШавADI возвращается на кафедру педагогики и психологии Чеченского государственного педагогического института.

В 1994 г. по 1996 г. Ш.М-Х. Арсалиев проходил стажировку в Московском государственном педагогическом университете.

В 1996 году выходит первая монография ШавADI Арсалиева: «Национальная культура вайнахов и подготовка учителя начальной школы» [2]. В монографии Ш.М-Х. Арсалиев дает критическую оценку состояния профессиональной подготовки учителя в вузе. Он указывает на то, что произведения национальной культуры, прогрессивные национальные традиции и обычаи слабо используются в учебно-воспитательном процессе педагогических учебных заведений.

В 1996 г. Ш.М-Х. Арсалиев поступает в докторантуру в Московский государственный педагогический университет на кафедру педагогики высшей школы.

Начинается совместная научная работа с академиком Российской академии образования, доктором педагогических наук, профессором, заслуженным деятелем науки РФ В.А. Сластениным и с академиком Российской академии образования, доктором педагогических наук, профессором, заслуженным деятелем науки РФ Г.Н. Волковым.

История воспитания и педагогической мысли чеченского народа, до настоящего времени, не пользовалась вниманием исследователей. Традиционная педагогическая культура чеченцев замалчивалась даже в многотомных трудах по истории отечественной школы и педагогики. Научная новизна исследования состоит в том, что диссертационная работа Ш.М-Х. Арсалиева представляет собой первое монографическое исследование этнопедагогики чеченцев.

Объектом исследования работы Ш.М-Х. Арсалиева стала этнопедагогика чеченцев, то есть традиционных педагогических культур вайнахов.

«Чтобы понять народ, надо узнать его традиционную многовековую культуру воспитания», - писал Г.Н. Волков. Продолжением этих мыслей можно считать высказывание Ш.М-Х. Арсалиева о том, что веками нагромождались горы клеветы и вранья на чеченский народ, и лучший путь к правде – это этнопедагогический путь, открывающий завесу тайн национального характера как результата этнического воспитания. Поэтому этнопедагогическая проблематика для чеченцев как никогда актуальна.

Предмет исследования: опыт, традиции, преемственность в подходе к воспитанию ребенка между народной педагогикой чеченцев (включая семью, род, школу) и современной педагогической действительностью.

Арсалиевым раскрыты ценностные основания народных воспитательных традиций, обогащающие педагогическую науку, выявлены и обоснованы ведущие тенденции развития этнопедагогики чеченцев, получены, проанализированы и введены в научный оборот новые и малоизвестные материалы.

Исследуя исторический аспект возникновения этнопедагогики чеченцев Ш.М-Х. Арсалиев отмечает ряд исторических и культурных явлений. Самым главным фактором он называет происхождение чеченского народа – как народа древнейшей цивилизации. В доказательство данного факта приводятся многочисленные исследования авторитетных ученых России и зарубежных стран.

Несмотря на сложность и противоречивость истории чеченцев, она позволяет составить объективные суждения о традиционной педагогической культуре данного народа. Автор в своем исследовании провел глубокий анализ материальной и духовной культуры народа.

По результатам этих исследований в 1999 году им защищена докторская диссертация в Московском государственном педагогическом университете на тему: «Этнопедагогика чеченцев в связи с общностью национальных культур вайнахов» [3].

В 1998 г. выходит вторая монография ШавADI Арсалиева: «Этнопедагогическое

наследие чеченцев» [4]. Известный доктор исторических наук, профессор М.Х. Багаев в рецензии на данную монографию отметил: «В монографии впервые освещается педагогический опыт, воспитательно-образовательный потенциал этнопедагогики чеченского народа. Подвергнут обширному анализу феномен национальной педагогической культуры чеченцев в контексте духовного наследия всего вайнахского народа. Автор подчеркивает, что прогрессивные национальные традиции являются сильнейшим культурным наследием. Традиции и обычаи чеченского народа складывались веками и передаются от старших к младшим. Они всегда носили поучительный характер. Так, в нравственном воспитании традиция – это основное средство. Нет традиции – нет воспитания, которое отвечает требованиям нравственности. Автор книги с тревогой говорит о том, что если не поспешить изучать народную педагогику, не создать своеобразный банк данных о феномене народного воспитания, то будет все сложнее представить целостную картину, идеологии, ценностей и технологий этого воспитания пользователям, то есть самому народу, школе, семье, матери, отцу, приюту, детскому дому, науке об обучении воспитании. Самое же главное, - подчеркивает Шавади Арсалиев, - этнопедагогизация как таковая перестанет быть фактом и фактором демократизации системы воспитания подрастающего поколения. Уже сегодня мало кто может обстоятельно и толково рассказать о народном воспитании».

По словам ученого, историческая индивидуальность чеченцев, как и других наций, складывалась длительное время. Анализ чеченского фольклора показывает, что культурная самобытность чеченцев имеет много общего с другими народами, ибо человечество едино, краеугольные камни его цивилизаций и культур в принципе схожи. В аспекте последнего тезиса уместно процитировать академика Г.Н. Волкова, одного из редакторов рецензируемой книги: - «Самое удивительное и привлекательное в чеченской цивилизации, - ее открытость миру, хочется сказать несколько иначе: чеченцы открыты всему человечеству».

Г.Н. Волков как один из научных редакторов монографии «Этнопедагогическое наследие чеченцев», - продолжает свою мысль: «Знаю старых и молодых чеченцев различных социальных слоев, близко знаком со многими чеченскими педагогами. Все это совокупно с другой информацией, полученной из первых рук, позволяет мне с огромным уважением относиться к этнопедагогике чеченцев и предложит вниманию честных педагогов, педагогов демократов, педагогов-гуманистов настоящую книгу, написанную автором (Ш.М-Х. Арсалиевым), сыном талантливого и великодушного народа, как я думаю, кровью своего сердца».

А вот как завершает свое предисловие к рассматриваемой монографии другой академик, заслуженный деятель науки РФ В.А. Сластенин: «Среди моих учеников немало было чеченцев, и я не могу из их числа привести для примера ни одного недостойного. Один из них – автор настоящей монографии, и ее я предлагаю вниманию самых строгих, даже самых пристрастных читателей со спокойной совестью».

Ш.М-Х. Арсалиев многократно награждался грамотами, объявлялись благодарности за плодотворную работу по развитию и совершенствованию учебно-воспитательного процесса, активную деятельность в области научных исследований, значительный вклад в дело подготовки высококвалифицированных специалистов и научно-педагогических кадров.

В 2001 г. за значительные достижения в области педагогики Ш.М-Х. Арсалиев рекомендован Президиумом Российской академии образования и награжден Министерством образования и науки РФ самой главной педагогической наградой нашей страны – медалями К.Д. Ушинского.

С 2001 года работает профессором кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета.

В 2003 г. получил звание Почетного работника высшего профессионального образования Российской Федерации за заслуги в области образования.

В 2005 г. Ш.М.-Х. Арсалиеву присуждена Международная премия имени академика Г.Н. Волкова за этнопедагогические труды.

Благодаря активной научной деятельности Ш.М.-Х. Арсалиев стал академиком Международной академии педагогики и академиком Международной академии наук педагогического образования. Член-корреспондентом Академии наук Чеченской Республики.

В 2006 г. награжден грамотой Председателем Правительства ЧР.

В 2007 г. получил благодарственное письмо от Президента Чеченской Республики.

В 2007 г. за заслуги в разработке приоритетных направлений науки и техники, воспитании и подготовке научных кадров, за высокий профессионализм, многолетний и добросовестный труд на благо Чеченской Республики Ш.М.-Х. Арсалиеву присваивается звание «Заслуженный деятель науки Чеченской Республики».

Шавади Арсалиев - первый доктор педагогических наук среди чеченцев и ингушей, первый кто обратил серьезное внимание к этнопедагогике чеченцев, провел скрупулезный научный анализ особенностей национальной системы воспитания чеченцев.

Для Шавади Арсалиева этнопедагогика – не только наука, а образ жизни, мировоззрение. Об этом ярко свидетельствуют фундаментальные исследования, проведенные им в данной области. Не менее интересно написана и третья монография ученого: «Этнопедагогика чеченцев» [5], изданной Ш.М.-Х. Арсалиевым в Москве в 2007 г.

Ведущий научный сотрудник Института этнологии и антропологии РАН, доктор педагогических наук, профессор З.Б. Цаллагова в рецензии на данную книгу дала высокую оценку монографии, в частности отметила: «Являясь первым монографическим исследованием в чеченской этнопедагогике, рецензируемая работа, вместе с тем, является высоконаучным, зрелым трудом, выполненным в лучших традициях научной школы этнопедагогики. В результате предпринятой автором собирательской и исследовательской работы, получены научно обоснованные данные об этнических и универсальных доминантах в воспитании чеченских детей, которые в условиях поликультурного образования могут быть широко использованы в современном учебно-воспитательном процессе, в формировании этнопедагогического диалога культур народов страны».

С сентября 2008 г. по март 2010 г. работал проректором по внешним и международным связям ЧГУ.

С марта 2010 г. по сентябрь 2015 г. Шавади Арсалиев был деканом исторического факультета Чеченского государственного университета (ЧГУ). С сентября 2015 г. по октябрь 2017 г. был директором института чеченской и общей филологии ЧГУ.

В 2010 году Указом Президента Чеченской Республики Шавади Мадов-Хажиевич награжден медалью «За заслуги перед Чеченской Республикой».

В 2011 г. за большой вклад в образование присуждена ежегодная премия общественной организации «Интеллектуальный центр Чеченской Республики» в номинации «Образование» с присуждением символа «Серебряная сова».

В 2014, 2016 гг. доктор педагогических наук, профессор Ш.М.-Х. Арсалиев стал лауреатом Всероссийского конкурса на лучшую научную книгу 2013 г. и 2015 г., проводимого Фондом отечественного образования среди преподавателей высших учебных заведений и научных сотрудников научно-исследовательских учреждений.

В 2013 г. выходят две монографии Ш.М.-Х. Арсалиева «Методология современной этнопедагогики» [6], и «Этнопедагогика в контексте современной научной парадигмы» [7].

В 2014 г. и в 2015 г. выходят еще две монографии профессора Ш.М.-Х. Арсалиева «Этнопедагогика чеченцев и проблемы нравственного воспитания» [8] и «Этнопедагогические основы нравственности в поликультурном образовательном пространстве» [9].

Шавади Мадов-Хажиевич является членом диссертационного совета по педагогике в Дагестанском государственном педагогическом университете.

Он успешно сочетает научную и организационную деятельность с подготовкой

научных кадров. Под его руководством защищены девятнадцать кандидатских и одна докторская диссертации.

У Ш.М-Х. Арсалиева прекрасная семья: жена - Арсалиева Раиса Супьяновна, математик по образованию, сын-Эмир, кандидат экономических наук, работает в АО «Ситибанк» и дочь –Эльмира международник – переводчик, работает в МинБанке, имеет внучку и двух внуков.

Шавади Мадов-Хажиевич Арсалиев – пример научного работника, которому свойственны добросовестность, профессионализм, творческий подход и умение мыслить масштабно.

Литература

1. Арсалиев Ш.М-Х. Использование произведений национальной культуры в подготовке учителей начальных классов: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Москва: 1993. - С.16.
2. Арсалиев Ш.М-Х. Национальная культура вайнахов и подготовка учителя начальной школы. М., 1996. -131 с.
3. Арсалиев Ш.М-Х. Этнопедагогика чеченцев: Автореф. дис. докт. пед. наук. - Москва: 1999. - С.33.
4. Арсалиев Ш.М-Х. Этнопедагогическое наследие чеченцев. М., 1998. -286 с.
5. Арсалиев Ш.М-Х. Этнопедагогика чеченцев. М., 2007. - 387 с.
6. Арсалиев Ш.М-Х. Методология современной этнопедагогике. М.: Гелиос АРВ, 2013. – 320 с.
7. Арсалиев Ш.М-Х. Этнопедагогика в контексте современной научной парадигмы». Изд-во: Palmarium Academic Publishing. 2013. – 284 с.
8. Арсалиев Ш.М-Х., Керимов М.М., Эхаева Р.М. Этнопедагогика чеченцев и проблемы нравственного воспитания. Грозный, 2014. –128 с.
9. Арсалиев Ш.М-Х. Этнопедагогические основы нравственности в поликультурном образовательном пространстве. М.: Гелиос АРВ, 2015. – 304 с.

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.01

РОЛЬ ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Арсалиев Ш.М-Х.

THE ROLE OF ETHNIC CULTURE AND ETHNOPEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALIST

Arsaliev Sh.M-K.

Аннотация: Статья посвящена изучению роли этнического компонента в структуре профессиональной культуры и обоснованию его важности для будущих специалистов в области образования. Профессиональная культура представляет собой сложное явление, имеющее много разных компонентов в своей структуре. Один из них - это этнокультура, которая не только важна, но и необходима для деятельности человека в условиях многонационального общества. Мы, рассматриваем проблему формирования этнокультурной компетентности и представляем системный, синергетический, компетентностный и технологический подходы как методологическую базу исследования, представляем некоторые результаты экспериментальных исследований. Особое внимание уделяется этнокультурной компетентности как компоненту профессиональной культуры будущего специалиста.

Abstract: The article is devoted to studying the role of the ethnic component in the structure of professional culture and justifying its importance for future specialists in the field of education. Professional culture is a complex phenomenon with many different components in its structure. One of them is ethnoculture, which is not only important, but also necessary for human activity in a multinational society. We, consider the problem of formation of ethnocultural competence and present the systemic, synergistic, competence and technological approaches as a methodological basis of the research, we present some results of experimental studies. Special attention is paid to ethnocultural competence as a component of the future professional culture of a specialist.

Ключевые слова: профессиональная культура, этнокультура, этнопедагогика, личность, компетентность.

Keywords: professional culture, ethnoculture, ethnopedagogy, personality, competence.

Этническая культура является одним из основных компонентов профессиональной культуры учителя. Проблема формирования и совершенствования профессиональной культуры – одна из актуальных проблем современной педагогики. Мы рассматриваем профессиональную культуру учителя как сложную, многокомпонентную и развивающуюся структуру. Формирование этнической культуры начинается с рождения человека и продолжается в течение всей жизни. «Распространенность этнической культуры в школах, этнически наполненные продукты народной культуры, демографические изменения и растущие межэтнические контакты позволяют людям, независимо от этнической принадлежности, иметь свободный доступ к многочисленным этническим культурам,

создавая основу для формирования собственной этнической идентичности» [6].

Этническая культура включает элементы, отражающие национальную и этническую идентичность человека [7, 15, 20]. Одним из инструментов формирования этнической культуры является этнопедагогика [1, 23]. Проблема качественного формирования этнической культуры как компонента профессиональной культуры в подготовке будущих учителей приобретает особое значение в связи с их будущей многофункциональной деятельностью, участием в развитии образования, науки, производства и духовной жизни общества. Вот почему исследование формирования профессиональной культуры будущих специалистов становится особенно актуальным. «Современный учитель должен обладать не только педагогическими, психологическими, методическими и технологическими знаниями и навыками, необходимыми для обучения высококвалифицированных специалистов, но также навыками культурной коммуникации, межличностного взаимодействия; готовностью придерживаться правил и норм этикета, обладать рядом профессионально важных личных качеств, которые определяют уровень профессиональной и общей культуры учителя» (Фахрутдинова, 2017, с. 158).

Этнопедагогика рассматривается как молодое и активно развивающееся направление в педагогике и представляет собой научные знания, содержащие информацию о практической образовательной деятельности и образовательном опыте этнических групп, о нравственных, этических и эстетических взглядах на ценность семьи, этноса, национального характера, нации [1].

Объектом этнопедагогических исследований являются национальный опыт и традиции образования. Этнопедагогика можно рассматривать как отдельную отрасль науки, имеющую собственную структуру, методы и системы.

Этнопедагогические технологии развиваются на общих принципах образования, но имеет собственную методологическую и теоретическую базу [1, 3]. Этнопедагогика представляет собой отдельное направление в современной педагогике, изучающее национальный образовательный опыт в теоретическом и практическом плане. Развитие этой науки становится все более важным из-за специфики российского образовательного пространства, которое считается многонациональным и поликультурным.

У каждого народа своя система образования, основанная на истории, семейных традициях, национальных идеях и идеалах. Эта система связана с этническими свойствами и различиями каждой нации, ее географическим положением и этнографическими моментами. В ней отражаются национальные образовательные идеи.

Исследовательские подходы и методы, применяемые в этнопедагогике, многочисленны и разнообразны. На их основе сделаны теоретические выводы, объясняющие историческое и современное функционирование этнопедагогических традиций и их влияние на формирование профессиональной культуры личности [3].

Одним из показателей формирования индивидуальной этнической культуры как компонента профессиональной культуры является этнокультурная компетентность человека. Мы рассматриваем этнокультурную компетентность человека как обладание этнокультурными компетенциями, содержание которых связано с различными элементами этнической культуры. [2, 3].

Этнокультурная компетентность представляет собой свойство человека, выраженное набором объективных представлений и знаний об этнической культуре, реализуемых через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межкультурному взаимопониманию и взаимодействию. Существуют некоторые очень важные факторы, такие как национальные и психологические особенности детей, оригинальность стиля образования в моно- и полиэтнических семьях, специфика международных отношений в полиэтническом коллективе, конкретный социальный и культурный контекст, в котором ребенок растет, и темпы развития, своеобразие этнической среды региона. Если эти факторы не будут учитываться, проблема формирования человека, способного эффективно функционировать в поликультурной среде, не может быть решена положительно.

Идея этнокультурной компетенции заключается в том, чтобы дать человеку, обладающему этой компетенцией, способность действовать как активному носителю опыта в области этнокультур и межэтнического взаимодействия.

По общему мнению, структура этнокультурной компетентности включает в себя логически связанные *познавательные, поведенческие и аффективные* компоненты.

Обучение, образование, деятельность, диалог, общение рассматриваются как механизмы формирования этнической культуры личности. Формирование навыков межнационального взаимопонимания и взаимодействия может осуществляться также посредством формирования этнокультурной компетентности, культурной ассимиляции, деловых и ролевых игр и т. д. [3].

Видами формирования этнокультурной компетентности являются индивидуальные и парные взаимодействия и коллективные взаимоотношения [18]. Эти взаимодействия и отношения могут быть специально организованные (знания и опыт, полученные человеком во время участия в лекциях, дискуссиях, конференциях, совместных действиях).

Наличие этнокультурной компетенции выражается в достаточном уровне образования (позволяющего преодолеть этноцентризм, этническую, расовую и конфессиональную нетерпимости в диалоге и поведении, готовность к исправлению собственного поведения и взглядов) и в способности человека адаптироваться.

Профессиональная культура представляет собой сложное явление, имеющее много разных компонентов в своей структуре. Один из них – это этнокультура, которая не только важна, но и необходима для деятельности человека в условиях многонационального общества.

В своей статье мы попытались проанализировать этнокультуру как компонент профессиональной культуры и определить, какое место в профессиональной культуре человека занимает этническая культура. Кроме того, мы попытались выявить специфику методологической базы, используемой для рассмотрения феномена этнической культуры, и объяснить, как связаны этнокультура и этнокультурная компетентность личности. Мы показали, как можно измерить и оценить уровень этнокультурной компетентности, а также проблеме формирования этнокультурной компетентности.

Мы использовали синергетический, системный, компетентностный и технологический подходы.

В соответствии с системным подходом все изучаемые нами явления рассматриваются как системы, состоящие из определенных компонентов и связей между ними.

Компетентностный подход предполагает рассмотрение знаний, навыков и способностей, которыми обладает человек, в качестве компетенций которые составляют систему [5, 24).

Синергетический подход означает рассмотрение объектов как саморазвивающихся нелинейных систем. Мы хотели бы подчеркнуть, что синергетика имеет особую методологическую ценность для этнопедагогики. Формирование человека в этнокультурном пространстве осуществляется при прохождении бифуркационных точек разрушения старых структур и появлении новых возможностей для системного перехода в новое качество. Этнопедагогический процесс характеризуется нелинейностью, т.е. многовариантным подходом и непредсказуемостью перехода системы из одного состояния в другое [3]. Синергетика представляет собой методологический инструмент, позволяющий изучать процессы обучения и массовые (коллективные) взаимодействия объектов, элементов и подсистем [22]. Синергетика как новое научное направление, исследующее процессы самоорганизации структур различной природы, поиск универсальных законов возникновения порядка из хаоса, пытается создать описание причин и механизмов устойчивого существования возникающих структур и их распада [8].

Этнопедагогическая технология представляет собой этнопедагогический процесс, его основу, принципы, идеи, операции, содержание и т.д. Технологический подход означает,

что все действия учителя представлены не только как система, но и как набор, последовательность операций [10,12].

Уровень этнокультурной компетентности оценивается не только объемом когнитивных и операционных компонентов, но и качеством этнокультурных знаний и способностей [9, 21]. На основе анализа работ Н.Г. Арзамасцевой, М.Л. Воловиковой, Л.Б. Зубарева, Ф. Чен, Т. В. Поштаревой и многих других, рассматривая различные аспекты этнокультурной компетентности как компонент профессиональной культуры, мы определили в ней следующие подкомпетентности: культурные (адекватное знание и понимание ценностей, установок, особенностей, характерных для той или иной этнической культуры и ее представителей) [4, 11]; коммуникативные (механизмы, приемы и стратегии, необходимые для поддержания эффективности межкультурного взаимопонимания и взаимодействия) [17]; социальные (знания и представления о последствиях межкультурных контактов, особенности межкультурной адаптации, международно-правовые документы в сфере межкультурных отношений, а также возможности вступать в совместную деятельность с неэтнической средой) [14]; языковые (владение родным, государственным и иностранным языками) [18].

Основными направлениями формирования этнокультурной компетентности будущих специалистов являются:

- развитие ориентированности на принятие и понимание других людей, признание ценности этнокультурного разнообразия [16];
- гуманный межкультурный диалог, внедрение идей альтруизма и уважения к другому, развитие эмоциональной стабильности и толерантных качеств личности;
- приобретение знаний, представлений об истории, географии, культуре, обычаях, традициях, образе жизни, ценностях людей;
- формирование понимания и признание приоритета универсальных ценностей над социальным классом и группой, понимание необходимости гармонизации универсальных и национальных интересов и поиск общих культурных элементов, интересов, требований;
- развитие конструктивных коммуникативных способностей и поведенческих моделей во взаимодействии с этнофорами.

Оценка этнокультурной компетентности включает в себя оценку уровней подкомпетентности. Мы разработали специальные материалы для оценки уровня сформированности этнокультурной компетентности. Основными объектами педагогической диагностики являются следующие структурные элементы понятия «этнокультурная компетентность»: - информационный и культурный элементы; - эмоциональный и аксиологический элементы; - идентификационный элемент; - поведение в этнокультурной среде и элемент активности.

Оценивая каждого элемента, мы разработали ряд специальных вопросов. И эти материалы позволили определить уровень этнокультурной компетентности учителей и учеников по следующим критериям: целостность знаний этнической культуры; отношение к собственному этносу (к языку, истории, религии, этнокультурным ценностям, образу жизни); отношение к себе как представителю конкретного этноса; личностная ориентация этнокультурного человека; деятельность и уровень творческой активности человека.

Так же составили вопросник для оценки уровня сформированности этнокультурной компетентности на подготовительном этапе. В него вошли вопросы, связанные с знанием национальной культуры, известных людей региона, ученых, художников, актеров, музыкантов, спортсменов и т. д., традиционных ремесел и видов деятельности людей, блюд национальной кухни, традиций и обычаев, танцев, песен, фольклора и т. д. Для оценки уровня сформированности этнокультуры мы предлагаем использовать коэффициент этнокультурной компетентности, который может быть рассчитан по формуле, предложенной в работе [1, 2].

По результатам опроса 234 учителей (чтобы понять реальную ситуацию с уровнем

этнокультурной компетенции учителей) и 3286 студентов вузов Чеченской Республики (как будущих специалистов) позволили провести их ранжирование на следующих уровнях: максимальном, высоком, среднем и низком. Низкий уровень этнокультурной компетенции означает менее 50% правильных ответов; средний уровень этнокультурной компетенции составляет от 50% до 70% правильных ответов, высокий уровень этнокультурной компетенции означает от 70% до 90% правильных ответов, максимальный уровень означает больше, чем 90% правильных ответов.

Экспериментальная работа была организована с преподавателями и студентами вузов Чеченской Республики, участвовали более 3000 студентов. В начале эксперимента мы опросили учителей и студентов, чтобы определить уровень их начальной этнокультурной компетентности. Анализ полученных данных подтвердил низкий уровень этнокультурной компетентности учителей (63%) и большинства студентов (79%); только 7% учителей и 1% студентов показали максимальный уровень сформированности этнокультуры. Опрос показал, что существует проблема сформированности этнической культуры для учителей и студентов. В связи с этим для учителей была организована целенаправленная работа в рамках курсов повышения квалификации педагогов. В программу организованных тематических курсов были включены лекции «Этническая культура и проблемы ее возрождения», «Этнопедагогика как педагогика любви», «Роль этнической культуры в достижении международного согласия», «Использование этнопедагогического материала в процессе изучения гуманитарных дисциплин», «Использование этнопедагогического материала в вопросах воспитания будущего поколения», «Использование этнопедагогического материала во внеклассной работе». Были организованы деловые игры и «круглые столы», внеаудиторная работа, вопросы преподавания разных дисциплин обсуждались с родителями.

Для студентов такая работа была организована во время учебы в университете. У них были организованы дополнительные курсы и семинары этнокультурологической направленности.

В конце подготовительного этапа снова был проведен опрос учителей. Результаты показали значительный рост уровня сформированности этнокультурной компетентности учителей - от 7 до 16% с максимальным уровнем, от 12 до 46% с высоким уровнем.

Когда были получены такие изменения в показателях, позволили привлечь их к реализации модели этнопедагогических технологий предложенной нами ранее в образовательном пространстве Чеченской Республики.

В нашем исследовании, опытно-экспериментальная работа проводилась в двух типах групп студентов: контрольной и экспериментальной. Обе группы изучали одни и те же программы. Период исследований, количество студентов, начальный уровень этнокультурной компетенции, содержание программы были идентичны. В контрольной группе (КГ) никогда не использовались этнокультурные и этнопедагогические ресурсы и технологии. Студенты КГ обучались с помощью традиционных технологий, учебные предметы, виды и содержание занятий и внеаудиторная работа не претерпели никаких изменений.

Экспериментальным группам (ЭГ) предлагалось использовать этнопедагогические технологии в образовательном процессе. Эти технологии были основаны на этнокультурном содержании, традициях и этно-педагогических ресурсах чеченского этноса. Все упомянутые в данной работе ресурсы и материалы для реализации этнопедагогических технологий были подготовлены с участием автора данной статьи. Изменения в ЭГ касались гуманитарного цикла дисциплин: в рамках часов, выделенных на тот или иной предмет, преподаватель и студенты, которые прошли подготовку, внедряли элементы этнической культуры в учебно-воспитательный процесс учебных заведений. Методика проведения и организации занятий была изменена в ЭГ: она включала знакомство с чеченским фольклором, особенностями чеченского национального костюма, поведенческий этикет в семейных и общественных местах и т. Д.); внеаудиторные мероприятия (коллективная

помощь одиноким пожилым людям и инвалидам, интеллектуальные игры и викторины, посещение музеев, под открытым небом и т. д.); встречи с известными людьми Чеченской Республики (писатели, поэты, художники и т. д.).

На заключительном этапе эксперимента мы опросили студентов ЭГ и КГ с целью определения уровня сформированности этнокультурной компетентности. По итогам исследования нами представлены результаты измерения уровня этнокультурной компетентности в КГ и ЭГ, сформированных в 2016 и 2017 гг.

Из приведенных данных видно, что в КГ во время эксперимента количество студентов с высоким и средним (с 26% до 31% и с 33% до 39%, соответственно) уровнем этнокультурной компетентности несколько увеличилось. В то же время процент студентов с низким уровнем этнокультурной компетенции снизился с 41% до 30%. На этом фоне уровень этнокультурной компетентности в ЭГ значительно возрос: 3% студентов имели максимальный уровень этнокультурной компетентности на заключительном этапе экспериментальной работы; количество студентов, имеющих высокий уровень этнокультурной компетентности, увеличилось более чем в два раза (с 26,9% до 56%), процент студентов с низким уровнем этнокультурной компетентности снизился почти в три раза (с 38,9% до 14%) в этих группах.

Таким образом, по итогам эксперимента, мы не имеем никаких изменений в количестве студентов, имеющих максимальный и высокий уровень этнокультурной компетентности в КГ. Наблюдается также небольшое увеличение количества студентов, имеющих средний уровень этнокультурной компетенции (от 23% до 31%) и небольшое снижение количества студентов с низким уровнем этнокультурной компетенции (с 77% до 69%). В экспериментальной группе у нас есть студенты с высоким уровнем этнокультурной компетентности (6%), а изменение количества студентов, имеющих средний уровень этнокультурной компетентности, больше (с 22% до 46%), чем в КГ. Наблюдается также уменьшение количества студентов, имеющих низкий уровень этнокультурной компетентности (с 78% до 48%).

Результаты, исследования показали, что в экспериментальных группах уровень этнокультурной компетентности выше, чем в контрольных группах.

По итогам теоретической и экспериментальной работы позволяют сделать следующие выводы. Этническая культурная компетентность является важным компонентом профессиональной культуры учителя, поскольку она необходима для формирования этнической идентичности, уважения к другим культурам и осознания участия в мировом культурном процессе.

Для того, чтобы повысить уровень этнокультурной компетентности работающих учителей, необходимо усилить этнопедагогический компонент в программах обучения и переподготовки. Для формирования высокого уровня этнокультурной компетентности как части профессиональной культуры учителя необходимо усилить и углубить содержание этнокультурной составляющей в обучении будущих специалистов этнопедагогическими технологиями. Необходимо обучать студентов и работающих учителей поиску и обработке этнокультурной информации.

Очень сложно разделить учебный процесс на этнопедагогическую и неэтнопедагогическую части. Многие элементы этнопедагогики реализуются во время обучения различным профессиональным дисциплинам, многие предметы имеют этнопедагогический характер. Это означает, что этнопедагогический процесс происходит каждую минуту без остановки, в каждый момент обучения. Он реализуется постоянно, с использованием всех доступных средств и методов, в различных образовательных и бытовых ситуациях. Такие ситуации возникают спонтанно и очень часто. Дальнейшая эффективность их использования зависит от учителя. Однако, на наш взгляд, учитель обязан реализовать систематический, стратегически и тактически разработанный этнопедагогический процесс.

Если говорить об этнопедагогических технологиях в чистом виде можно говорить

только в том случае, если мы занимаемся организацией какого-либо этнопедагогического действия, направленного специально на формирование любого элемента этнокультуры. Четкая методологическая и научно-теоретическая позиция в решении проблемы моделирования этнопедагогических технологий позволяет рассматривать основы проектирования этнопедагогического процесса с позиций современной методологической культуры [3, 13].

Этнопедагогический процесс, реализуемого в форме технологии, позволяет выявлять наиболее рациональное, объективное и ценное в области этнических образовательных систем и использовать это в целях развития личности. Это позволяет сделать образовательный опыт собственностью большего числа учителей. Все это позволяет двигаться вперед в решении проблемы формирования человека, способного успешно функционировать в условиях поликультурной этнической среды, иметь этнокультурную компетентность высокого уровня, а также содействовать развитию этнопедагогической теории как части общего научного знания. Профессиональная мультикультурная среда ориентирована на развитие личности. Мультикультурный характер современного образовательного пространства требует разработки новых подходов и способов обучения, поскольку потенциал национальных идей, традиций и культурных феноменов используется недостаточно. Вот почему мы связываем наши надежды с развитием этнопедагогики [3]. Будучи самостоятельной отраслью педагогической науки, этнопедагогика считается мощным инструментом обеспечения воспроизводства этноса, способствуя формированию национального самосознания населения, обеспечивая передачу этнических норм и ценностей из поколения в поколение. Основной целью этнопедагогики является разрешение существующих противоречий между необходимостью овладения людьми этим опытом и отсутствием у них априорной способности к такому развитию, между процессами самоорганизации этноса и личности, ростом этнической идентификации и требованием межнациональной интеграции.

Литература

1. Арсалиев Ш.М.-Х. (2016). Этнопедагогические технологии: лучшие подходы и практики. Недавние патенты на компьютерные науки, 9 (2), 173-184. doi: 10.2174 / 2213275908666151008212858
2. Arsaliev, Sh. (2017). Моделирование этнопедагогических технологий. Материалы IV Международной научно-практической конференции «Информационные технологии в науке, менеджменте, социальной сфере и медицине» (ITSMSSM 2017). doi: 10.2991 / itsmssm-17.2017.13
3. Arsaliev, Sh. (2014). Синергетический подход в этнопедагогике. Наука, технологии и высшее образование: материалы V Международной научно-практической конференции, Вествуд, 20 июня 2014. Издательский дом Accent Graphics communications. Westwood. Канада.
4. Ахтариева Р. (2017). Формирование межэтнической коммуникации среди будущих учителей-инофонов в многонациональной образовательной среде. doi: 10.15405 / epsbs.2017.08.02.5
5. Cohen-Scali, V. (ред.). (2012). Компетентность и развитие компетенции. doi: 10.3224 / 86649462Fahrutdinova, G. Z. (2017). Самооценка уровня профессиональной этики в «Физической культуре и спорте». Doi: 10.15405 / epsbs.2017.08.02.20
6. Jiménez, T. R. (2010). Этническая идентичность: более эластичная связь между этническим происхождением и культурой. Этнические и расовые исследования, 33 (10), 1756-1775. doi: 10.1080 / 01419871003678551
7. Jiménez, T. R. (2016). Возвращение культуры: истоки клана и этнорациональные направления культуры и достижения. Этнические и расовые исследования, 39 (13), 2385-

2390. doi: 10.1080 / 01419870.2016.1200739

8. Князева Е.Н. (2007). Синергетика как симптом. [Синергетика как симптом (обзор книги «Синергетика парадигмы») Синергетика образования. Москва: Прогресс-традиция.

9. Кузьмина Е.К., Данилова О.А. (2016). Развитие этнокультурной компетентности студентов в неязыковой гимназии. Турецкий онлайн-журнал дизайна, искусства и общения, 6 (JLYSPCL), 1027-1031. doi: 10.7456 / 1060jse / 068

10. Lebeaume, J. (2011). Между технологическим образованием и научным образованием. Технология позиционирования Образование в учебной программе, 75-86. Doi: 10.1007/ 978-94-6091-675-5_7

11. Lipsett-Rivera, S. (2018). Культура многонациональной колонии. Оксфордская исследовательская энциклопедия истории Латинской Америки. doi: 10.1093 / acrefore / 9780199366439.013.466

12. Loveland, T. (2012). Образовательные технологии и технологическое образование. Технологическое образование для учителей, 115-136. doi: 10.1007 / 978-94-6209-161-0_6

13. Lozovskij, V.N., Lozovskij, S.V. (2006). Концепция современного естествознания. Сен-Питерсбург: «Лань».

14. Лукьяненко. (2010). Формирование социально-профессиональной компетенции студентов факультета физкультуры. [Формирование социально-профессиональной компетентности студентов кафедры физической культуры]. Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, (62). DOI: 10,5930 / issn.1994-4683.2010.04.62.p49-55. [на русском языке].

15. Maffini, C. S., & Wong, Y. J. (2015). Чувства о масштабах культуры - этническая культура. Набор данных PsycTESTS. doi: 10.1037 / t40631-000

16. Manyeruke, G., & Cakici, E. (2017). Образование этнической идентичности, самооценка и психологические симптомы среди третьих лиц культуры. PONTE International Research Researchs Journal, 73 (8). doi: 10.21506 / j.ponte.2017.8.21

17. Orsini-Jones, M., & Lee, F. (2018). Межкультурная коммуникативная компетенция (ICC). Межкультурная коммуникативная компетенция для глобального гражданства, 7-23. doi: 10.1057 / 978-1-137-58103-7_2

18. Писаренко В.И., Арсалиев Ш.М-Х. (2016). Аудиовизуальные технологии обучения иностранным языкам. 2016 IEEE 10-я Международная конференция по применению информационно-коммуникационных технологий (AICT). doi: 10.1109 / icaict.2016.7991793

19. Писаренко В., Бондарев М. (2016). Использование инфографики в преподавании иностранных языков для конкретных целей. Недавние патенты на компьютерные науки, 9 (2), 124-132. doi: 10.2174 / 2213275908666151006000223.

20. Small, S. (2016). Культура, структура и черное молодое разнообразие. Этнические и расовые исследования, 39 (8), 1445-1449. doi: 10.1080 / 01419870.2016.1153687

21. Stefanenko, T. G., & Kupavskaya, A. S. (2010). Этнокультурная компетентность как компонент компетенции в области коммуникации. Психология в России: состояние искусства, 3 (1), 550. doi: 10.11621 / pir.2010.0027

22. Synergetics. (2000). Семинар работает. Том 3. Материалы круглого стола «Самоорганизация и синергетика: идеи, подходы и перспективы». Москва: Издательство Московского государственного университета.

23. Волков Г. Н. (1999). Etnopedagogika. [Этнопедагогика]. Москва: Издательский центр «Академия».

24. Wuttke, E., & Seifried, J. (2017). Компетентность, компетенция преподавателя и компетентность специалистов: введение. Профессиональная ошибка компетенции преподавателей, 1-14. DOI: 10.1007 / 978-3-319-52649-2_1

УДК 378.147.3400

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ
МАГИСТРОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Бурдынская С.П.

**PROFESSIONAL COMPETENCIES OF MODERN HIGH SCHOOL
STAFF IN THE SCOPE OF MASTERS' TRAINING FOR DIFFERENT
SPECIALITIES**

Burdynskaya S.P.

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности современного профессорского - преподавательского состава высшей школы, которая сегодня относится к актуальной. Из модели ключевых компетенций, разработанных для преподавателей высшей школы, выделены те, которые, по мнению автора, являются наиболее значимыми и существенными для формирования необходимых компетенций у магистров в результате освоения основной образовательной программы. Сделан акцент на противопоставлении знаниевой парадигмы образования компетентностному подходу, актуальному для данной ступени. Раскрыто содержание нового личностного опыта преподавателя и студента, приобретаемого на основе субъект-субъектного общения. Обозначены компетенции преподавателя, значимость которых на данном этапе приобретают меньшее значение. Подчеркнута значимость соблюдения делового этикета. На основе сформированности у преподавателя выделенных компетенций сделан вывод о возможности достижения магистрами высокого результата обучения.

In the article the problem of training professional competence of modern high school teaching staff is reviewed which nowadays is indicated as urgent. In the model of key competencies, developed for high school teachers, those are revealed that according to the author's opinion considered most significant and essential for formation of necessary Master's competencies after completing core curricula. The emphasis is placed on contrasting cognitive paradigm to competent building approach which is relevant for the present stage of education. The content of new personal student and teacher experience gained on the basis of subject-subject intercourse is uncovered. The teacher's competencies that currently acquire less importance are specified. The significance of observing business etiquette is emphasized. On the theme of formation some marked teacher's competencies, the conclusion is made about the possibility of obtainment by Masters high academic result.

Ключевые слова:

Профессиональные компетенции, профессорско-преподавательский состав, подготовка магистров, учебное исследование, учебная деятельность, субъекты педагогического процесса, этические компетенции.

Key words:

Professional competencies, the teaching staff, masters' training, academic research, academic activity, the subjects of pedagogical process, ethical competencies.

Сегодня можно уже сказать, что система высшего профессионального образования в России претерпела период трансформации, изменила количественный и качественный облик в соответствии с положениями Концепции модернизации Российского образования и переходом к Болонскому процессу. В современном образовательном пространстве педагог становится не только лицом, предлагающим необходимые для развития карьеры знания и

интеллектуальные умения, но и активным посредником между обучающимися и ситуациями, основанными на практическом применении того или иного вида компетентности будущего выпускника. Однако качество педагогического труда остается сегодня одной из самых насущных проблем высшей школы. Как же преподавателю соответствовать современным требованиям, оставаться компетентным в своей области и способствовать развитию у обучаемых тех компетенций, которые предусмотрены в ООП?

Опыт исследования вопроса компетентности педагогов имеет обширную историю, хотя представления о личности преподавателя высшей школы на новом этапе остаются открытыми. В последние десятилетия ученые определили совокупность приоритетных качеств личности педагога (Ф. Н. Гоноболин, Е. П. Белозерцев, Э. А. Гришин, Э. Ф. Зеер, В. А. Н. Д. Левитов, Крутецкий); обозначили актуальные факторы педагогической креативности (В. И. Загвязинский, Б. М. Кедров, М. С. Катай, Ю. Н. Кулюткин). В исследованиях Н.И. Башмаковой, Н. П. Гришина, С.А. Дружилова, И. Ф. Демидова, Е. В. Поповой, О. М. Шиян определены условия, определяющие успешность развития компетентности педагога. В социологии образования (Л. И. Берестова, Н. В. Матяш, Е. В. Коблянская, С. В. Петрушин, Л. Н. Шабатура) определены вопросы эффективности подготовки и переподготовки профессиональных кадров. Разработана классификация ключевых компетенций для профессорско-преподавательского состава вузов (Г.У. Матушанский).

Да, проблема формирования компетенций преподавателя ВУЗа на современном этапе считается актуальной — как для конкретного университета, так и для практико-ориентированной модели образования в целом. Не раскрыто полностью ее содержание в современных условиях, структура и сущность, не разработан набор критериев, по которому можно было оценивать степень достижения профессионального мастерства.

Сказанное приводит нас к попытке осознания той значимой роли, которую играет педагог на своем рабочем месте, воздействуя на обучающегося таким образом, что в процессе обучения формируется будущий специалист, профессиональная деятельность которого будет проходить в определенном культурном пространстве. Автор убежден, что личность компетентного преподавателя, высококультурного, внимательного, духовно-интересного в значительной степени влияет на современных студентов. Большое значение в вузовском образовании играют нравственные принципы преподавателя, эрудиция, жизненная позиция. Рассмотрим эти положения отдельно применительно к системе магистратуры.

Практика подготовки магистров в стране находится на стадии развития, поэтому многое приходится делать впервые, опираясь на международные документы и учитывая специфику региона. Целевая функция, которую выполняет шестилетняя образовательная программа магистратуры - формирование научных и научно-педагогических кадров. Современная структура вузовского образования обязывает бакалавров сделать достаточно серьезный, мотивированный выбор двухлетнего учебного пространства. На последнем этапе более мощный и развитый интеллектуальный потенциал обучающихся достигает высокой концентрации, так как они более ориентированы на последующую продуктивную научно-исследовательскую и научно-педагогическую карьеру. Это определяет реализацию программ повышенного уровня сложности, с которыми справятся только наиболее эрудированные, мобильные учащиеся, владеющие различными способами пополнения знаний и быстрой ориентацией в разветвленной системе знаний. В целом, на этой ступени компетентностный подход, который лежит в основе модернизации отечественной системы образования, противопоставляется знаниевой парадигме образования. Знания, результат процесса познавательного маршрута, понимаются на этом этапе и как отправная точка познавательного движения и как ее итог. Роль педагога на занятиях заключается не в передаче информации, а в организации самостоятельной познавательной деятельности студентов, вовлечении их в динамичное образовательное движение, опираясь на уже имеющееся у них знание [9]. Компетентность реализуется в настоящем, но всегда

ориентирована на будущее. Построение качественно нового образовательного процесса в магистратуре изменяет представления педагогов о своей учебной и научной деятельности, формирует их активную позицию по отношению к образовательным инновациям, побуждает их задуматься об изменении стиля преподавания, самосовершенствовании и оттачивании своих компетенций, что в свою очередь, способствует формированию нового индивидуального стиля познавательной деятельности у магистра для достижения своих образовательных целей.

Рассмотрим особенности влияния отдельных многопрофильных компетенций преподавателя высшей школы в процессе обучения на реализацию основных целей подготовки магистров, озвученных выше, начиная, на наш взгляд, с наиболее значимых. В качестве ключевых компетенций нами была рассмотрена классификация И.А. Зимней [3], а также использован опыт российских и зарубежных исследователей (Р. Барнетт, Дж. Равен).

Умение педагога организовать учебное исследование и управлять им выходит на первое место. Преподаватель ВУЗа организует познавательное движение, вовлекая магистрантов в активное участие в процесс организации своего познания. Педагог не принимает привычного, лекторского участия в работе обучающихся, но через специально подобранные задания и консультирование мотивирует студентов к решению проблем в новом нестандартном контексте и развивает доминирующие потребности, способности (аналитические, творческие, гностические, рефлексивные) и качества магистрантов, которые являются значимыми как для исследовательской, так и педагогической деятельности.

Умение работать над формированием компонентов предметной учебной деятельности. В соответствии с требованиями стандарта прогнозируются цели, содержание, ожидаемые результаты с учетом методов, организационных форм и средств определенного учебного курса. Опираясь на цели, педагог конструирует задания и разрабатывает критерии оценивания. Целеполагание, прогнозирование (ожидаемая результативность), критерии и оценочные задания являются компонентами, направляющими деятельность магистранта и его наставника. Студент вовлекается в учебно-познавательный и моделируемый педагогом исследовательский процесс, решая практические задачи для того, чтобы набрать определенные ключевые компетенции согласно ООП.

Умение успешно строить интерактивное взаимодействие и общение с субъектами педагогического процесса. Сегодня ученые указывают в своих трудах, что содержание подготовки магистра – это не только методически преобразованный социокультурный опыт, это и субъективный опыт участников, приобретаемый посредством субъект-субъектного общения и раскрывающийся в форме демократического стиля, коллегиальности, сотворчества, саморазвития каждой стороны [7].

В нашем исследовании мы не стремились подробно детализировать модель компетенций, этот вопрос достаточно длителен и противоречив, так как количество профессиональных компетенций насчитывает несколько десятков. Не существует единого согласованного определения и перечня ключевых компетенций для преподавателей высшей школы. Нашей задачей было выявить наиболее важные и соответствующие деятельности преподавателя-практика второй ступени. К примеру, меньшую значимость на данном этапе приобретают такие компетенции как лекторское мастерство (умение подавать материал студентам в готовом виде, умение подбирать объем материала и заданий к балансу времени магистрантов). На данной ступени ООП предусматривает значительное превышение доли самостоятельной работы студента и магистранты отмечают, что они стремятся получать знания в ходе самостоятельных поисков и собственных наблюдений за ходом определенного явления или процесса, осваивают новые технологии, стремятся найти свои подходы к решению поставленных проблем. Компетенция «Ясное и логичное изложение материала» также по результатам анализа мнения студентов является менее привлекательной по сравнению с бакалаврами 1-2 курсов.

Вместе с тем, *чувство профессиональной ответственности за качественные изменения и результаты своей деятельности* становится важным компонентом профессионализма обладателя научных знаний. Другими словами, задачей современного педагога становится его умение перевести значимость простого получения знаний магистров на уровень личностного смысла, сформировать у них активную установку на будущую профессию, также стремление и готовность осмысленно и эффективно применять полученные компетенции, при этом последние активны и готовы к постоянному самосовершенствованию в избранном направлении.

Этические компетенции преподавателя (умение соблюдать стандарты этики профессиональной деятельности) основываются на принятии и внедрении норм поведения воспитанного делового человека. Соблюдение делового этикета, одного из важнейших элементов профессиональной культуры [4], выполняет воспитательную и образовательную функции, служит залогом успеха, обеспечивая единство внешней образности и внутренней сути сотрудника.

Таким образом, вопрос о ключевых компетенциях профессорско-преподавательского коллектива вузов, способного передать необходимые компетенции студентам, не просто важен, но и крайне актуален. Быть компетентным для преподавателя означает мобилизовать и передать свои знания и опыт в образовательной ситуации. Именно построение содержания профессиональной подготовки в магистратуре вуза на основе управленческой, предметной, профессионально-коммуникативной и этической компетенций будет работать на повышение качества и способствовать достижению магистрами высокого результата обучения.

Литература

1. План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005-2010 годы. Приказ Минобрнауки РФ от 15.02.05

№ 40.

2. Бурдынская С.П. Особенности построения образовательной программы по иностранному языку для магистров по направлению подготовки «Психология» // Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики. – 2017. - №5.-С. 52-56.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. - №5.-С.34-42.

4. Матушанский Г.У. Профессионально важные качества преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] / Г.У. Матушанский, М.Г. Рогов, Ю.В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. – режим доступа: www.psyedu.ru

5. Митяева А.М. Особенности многоуровневой системы подготовки в современном вузе [Электронный ресурс]: электрон. данные. - Минск: Белорусская цифровая библиотека LIBRARY.BY, 01 ноября 2007. - Режим доступа: <http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?>

6.Роботова А.С. Неоднозначные процессы в педагогике высшего образования // Высшее образование в России, 2014. № 3. С. 47 – 54.

7.Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.

8. Ходенкова О.П. Модель ключевых компетенций преподавателя вуза, формируемая под влиянием послевузовского образования// Вестник АГТУ. Сер.: Экономика. 2013. № 4.С. 169-173.

9. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education / Edited by H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall. Third Edition. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009.

УДК372.878: 37.013(470.344)

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН СИМБИРСКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ И ЕЕ РОЛЬ В ПРОСВЕЩЕНИИ ЧУВАШСКОГО НАРОДА

Владимирова С.В., Арябкина И. В.

ETHNOPEDAGOGIC PHENOMENON OF SIMBIRSK TEACHER'S SCHOOL AND ITS ROLE IN THE EDUCATION OF THE CHUVASH PEOPLE

Vladimirova S. V., Aryabkina I. V.

Аннотация: В статье рассматривается этнопедагогический феномен Симбирской учительской школы, ее возникновение, просвещение чувашей и организация Симбирской чувашской школы. В этой школе обучали трудовому воспитанию и ремеслам: столярному, токарному, кузнечному, сапожному и переплетному. Рассматривается эстетическое воспитание, в том числе изучение музыки.

Annotation: The article deals with the ethno-pedagogical phenomenon of the Simbirsk teacher's school, its origin, education of the Chuvash and the organization of the Simbirsk Chuvash school. At school trained labor education and crafts, such as carpentry, woodturning, blacksmithing, shoemaking and bookbinding. Aesthetic education is also considered, including the study of music.

Ключевые слова: Симбирск, И. Я. Яковлев, Симбирская чувашская школа, этнопедагогический феномен, профессиональное музыкальное образование, выдающихся педагогов.

Keywords: Simbirsk, I. Ya. Yakovlev, Simbirsk Chuvash school, ethno-pedagogical phenomenon, professional musical education, outstanding teachers.

Этнопедагогический феномен Симбирской учительской школы заключается в ее возникновении. В 1868 году в Симбирске возникла первая в своем роде чувашская школа для начального обучения крестьянских детей. Впоследствии ставшая учительской школой и центром просвещения чувашского народа. Организатором и руководителем школы в течение 50 лет был выходец из чувашского народа, выдающийся просветитель И. Я. Яковлев.

Будучи еще гимназистом, И. Я. Яковлев пригласил в Симбирск несколько чувашских мальчиков и стал обучать их на свои средства. Эта небольшая группа учеников положила начало Симбирской чувашской учительской школе

На своем собственном опыте И. Я. Яковлев знал, какой трудной ценой дается образование, особенно «инородцу». Именно потому он вложил все свои силы и знания в воспитание и обучение чувашских мальчиков.

Работая удельным мерщиком в разных местах Симбирской губернии, будущий просветитель имел возможность знакомиться с экономикой, бытом и культурой разных национальностей и сравнивать их с жизнью своих соплеменников. Еще с юношеских лет И. Я. Яковлев понимал необходимость просвещения родного народа и приобщения его к русской культуре. При содействии учителя математики А. А. Мукосеева, отставного гвардейского полковника С. Д. Раевского, директора гимназии И. В. Вишневого и многих других в результате упорной и настойчивой подготовки в сентябре 1867 году Яковлев поступил в 5 класс Симбирской гимназии, и после окончания в 1870 году с золотой медалью поступает в Казанский университет.

В 1870 году, уезжая на учебу в Казань, Иван Яковлевич обратился к директору Симбирской гимназии И. В. Вишневскому с просьбой поддержать начатое им дело, не дать

развалиться основанной им школе. «Всем известно, – писал он, – что в нашей губернии живет значительное число чуваш, в особенности в северной ее части... Народ этот дикий и невежественный, но тем не менее честный, добрый и трудолюбивый. Я, родясь среди этих мирных и добрых людей и рано испытавши их горькую участь, не мог оставаться хладнокровным к их судьбе и к их будущности... Три года тому назад сложилось у меня убеждение, что просвещение и обучение чуваш может идти успешно не иначе, как посредством школ и людей, вышедших из среды самих же чуваш. Поэтому я составил план набрать чувашских мальчиков в город Симбирск, воспитывать их... и дать им по возможности порядочное образование, чтобы они впоследствии могли быть учителями в сельских школах...» [3, с.4].

Хлопотами И. Н. Ульянова и И. В. Вишневого через Буинское уездное земство удалось обеспечить трех мальчиков земскими стипендиями по восемьдесят рублей в год. В дальнейшем, в связи с увеличением контингента учащихся, на содержание их земства Симбирской, Казанской, Саратовской, Самарской и Уфимской губерний также стали выделять небольшие стипендии.

Будучи студентом университета, И. Я. Яковлев не перестает заботиться о своей школе. В декабре 1870 г. он пишет докладную записку на имя попечителя Казанского учебного округа П. Д. Шестакова, где просит для обучения чувашских детей открыть две школы: одну в Симбирске, а другую в деревне Кошки-Новотимбаево (на родине И. Я. Яковлева). Его ходатайство поддержали инспектор народных училищ Симбирской губернии И. Н. Ульяновым и директор Казанской инородческой учительской семинарии профессор Н. И. Ильминским. По представлению попечителя П. Д. Шестакова Министерство народного просвещения удовлетворило это ходатайство, и с 1871 года Симбирская школа стала получать ассигнования от казны: на содержание учителя в размере трехсот рублей, и на содержание двух учеников по сто шестьдесят рублей в год. Это был значительный вклад в поддержку учительской школы.

Горячо поддержал идеи И. Я. Яковлева о просвещении чувашей и организации Симбирской чувашской школы отец Владимира Ильича Ленина Илья Николаевич Ульянов. Он помогал И. Я. Яковлеву в укреплении материального положения школы, добивался выделения казенных средств. Впоследствии И. Я. Яковлев вспоминал: «...Илья-Николаевич, который, будучи назначен в Симбирск на должность директора народных училищ Симбирской губернии, застав уже Симбирскую чувашскую школу в ее зачаточном, так сказать, состоянии, убежденно, вдумчиво, горячо оказывал ей всяческое содействие по пути ее развития и процветания» [1, с. 34].

Первым учителем школы Илья Николаевич назначил своего воспитанника, педагога по призванию Василия Андреевича Калашникова. После отъезда И. Я. Яковлева в Казань общее руководство Симбирской школой И. Н. Ульянов взял на себя. Это был наиболее трудный период в образовании школы, потому что она не имела своего помещения и не имела средств на содержание учащихся.

Однако, преодолевая трудности, чувашская школа стала успешно развиваться. С 1873 по 1874 учебные годы в ней уже училось более пятидесяти учеников. При содействии И. Н. Ульянова школа стала размещаться в просторном помещении.

После окончания Казанского университета И. Я. Яковлев получает назначение на должность окружного инспектора чувашских школ с одновременным заведованием Симбирской чувашской школой. К тому времени школа становится уже более сильным и самостоятельным заведением и получает признание местных чувашских деятелей земства, что позволило И. Я. Яковлеву поднять вопрос о преобразовании чувашской начальной школы в «Центральную чувашскую школу» с правом подготовки учителей для сельских начальных школ. С 1877 года школа становится Центральной и получает право на подготовку учителей.

В дальнейшем Яковлев берется за организацию женского отделения в школе. Он это связывал с тем, что поднятие культурного уровня в чувашской семье без участия женщины

не возможен. Он приглашает на учебу несколько чувашских девушек из деревень и тем самым кладет начало женскому отделению. Первые годы женское отделение содержалось только на частные средства. Лишь в марте 1881 года Министерство народного просвещения на его содержание стало выделять около двух тысяч рублей в год. В дальнейшем женское отделение было переименовано в женское училище и с 1900 года открылись женские педагогические курсы. Заведовала женским училищем жена И. Я. Яковлева Екатерина Алексеевна Яковлева. Многие воспитанницы школы вспоминали её с благодарностью, одна из них – Р. Г. Золотова писала: «Самое тёплое воспоминание как воспитатель и руководитель внеклассной работы, наконец, как человек оставила на всю жизнь Екатерина Алексеевна Яковлева... Я как сейчас вижу, как выходит она из своей квартиры к нам, девочкам, улыбающаяся, высокая, полная, уже поседевшая, постаревшая какой-то ровной здоровой старостью: нежно-розовое лицо, нет ни глубоких... морщин, ни старческого взгляда, приятный грудной мягкий голос, сама не горбится, блещущий здоровьем и добротой взгляд озаряет всё лицо и всю фигуру» [2, с. 22]. Из Симбирской чувашской школы вышло немало хороших учительниц для сельских школ. А некоторые из них впоследствии получили высшее образование в педагогическом женском институте и на женских курсах в Москве и Петербурге. Однако при всех положительных тенденциях школа не имела отдельного здания.

В 1876 году для школы было приобретено двухэтажное каменное здание. С приобретением собственного здания и своей земли появилась возможность и необходимость строительства подсобных помещений и новых зданий. В дальнейшем на территории усадьбы И. Я. Яковлев с учениками построили шесть больших корпусов – целый учебный городок. В них были размещены учебные кабинеты и классы, а также библиотека, мастерские, общежития для учащихся на триста человек с тремя столовыми и пекарней. На территории был посажен плодовый сад и оборудован гимнастическая площадка. И. Я. Яковлев приложил максимальные организаторские способности, для того, чтобы своими силами и силами учащихся выстроить целый учебный городок.

Вскоре И. Я. Яковлев реорганизует Центральную чувашскую школу в учительскую с шестилетним сроком. Это привело к улучшению материального положения школы со стипендией ученикам.

Все учащиеся жили в интернате при школе и питались три раза в день. Ученики одевались очень скромно, потому что по мнению И. Я. Яковлева школа готовила сельских учителей, которые должны были быть ближе к народному быту. Про внутренний строй школы И. Я. Яковлев писал: «Готовясь к скромному служению в убогой деревенской обстановке, в условиях патриархального народного быта, ученики школы, по мысли ее учредителя, должны воспитывать себя именно в простоте и скромности и ни в чем не позволять себе отступлений от бытовых традиций родного народа. Учредитель школы заботился о том, чтобы с внешней стороны все в его школе было удобно, здорово, сытно, тепло и сухо, но ничуть не роскошно, ничуть не комфортабельно... Жизнь, близкая к природе и крестьянским традициям, благотворно отзывалась и отзывалась на физическом состоянии учащихся» [4]. Школа создавалась для того, чтобы быть ближе к чувашскому населению и сельским школам. И. Я. Яковлев снабжал сельские школы учебниками и учебными пособиями, делясь с ними своими очень малыми средствами. После окончания курса обучения ученики школы не прерывали с ней связи, и во время каникул приезжали в школу, как домой, а школа гостеприимно их встречала. Стоит отметить, что все чувашские сельские школы находились под непосредственным наблюдением И. Я. Яковлева. Являясь инспектором чувашских школ Казанского учебного округа, он объезжал школы ежегодно до двух и более раз. В целях большего сближения школ, обмена опытом и повышения квалификации учителей систематически организовывал курсы и съезды учителей при Симбирской и сельских школах.

В школу принимали не только чувашских детей, но и русских, татар, мордву и удмуртов. В школе всегда был порядок и дисциплина. Как правило, в школе не было

наказаний для учащихся: ни карцеров, ни розг, ни оставления без обеда. Дисциплина поддерживалась не только авторитетом И. Я. Яковлева, но и всем строем школьной жизни. Воспитателями в школе состояли все ее преподаватели, они не отлучались от учащихся, руководили их домашними работами, устраивали с ними беседы, проводили внеклассную работу. Начиная с 1899 года, школа стала устраивать новогодние ёлки, несколько раз в течение учебного года литературные вечера. На вечерах показывалось творчество учащихся, читались лучшие ученические сочинения.

Симбирская чувашская учительская школа не уступала лучшим русским учительским семинариям, хотя не была приравнена к ним по положению и обеспечению денежными средствами. Учебный план школы имел светский характер. В основу ее учебной работы были положены передовые педагогические принципы.

В школе работали высококвалифицированные преподаватели, единомышленники И. Я. Яковлева, хорошо понимающие его программу по просвещению родного народа.

В воспитании Иван Яковлевич исходил из реальных жизненных потребностей населения и особых условий учителя чувашской школы. Он считал, что школа должна готовить хороших учителей для чувашских начальных школ, знающих чувашский и русский языки, стремящихся к сближению чувашей с коренным русским народом, которая должна вооружить будущих учителей более широким образованием и воодушевить их идеей служения своему народу. Поэтому в школе особое внимание обращалось на преподавание русского языка, русской литературы и истории. Хорошо было поставлено преподавание и других дисциплин – математики, физики, химии, географии, ботаники, зоологии, анатомии и физиологии животных и человека, минералогии, основ сельского хозяйства, рисования, пения, игры на скрипке, обучение сельскохозяйственному труду и ремеслам (работа в мастерских). В старших классах изучались педагогика, психология и логика. Преподавание педагогики было связано с изучением учебников начальной школы, с методикой обучения чтению, письму, счету и прохождением педагогической практики в образцовой начальной чувашской школе.

Для живого закрепления исторических и географических сведений школа практиковала летние экскурсии учащихся по России. В учебном плане школы не было чувашского языка, потому что Министерство народного просвещения не разрешало преподавание родного языка за этим внимательно следили чиновники из учебного округа. Однако, Иван Яковлевич нашел выход: родной язык учащимися изучался во время работы над переводами (с русского на чувашский) под руководством учителя при прохождении педагогической практики в школе, где занятия проводились на чувашском языке. В целях распространения среди населения сельскохозяйственных знаний в круг обязательных предметов обучения было введено преподавание основ сельского хозяйства и практика по сельскому хозяйству. И. Я. Яковлев считал, что пропагандистами сельскохозяйственных знаний среди крестьянства могут и должны быть учителя сельских школ, ближе всех стоящие к крестьянству. Действительно, учителя, являвшиеся единственными образованными людьми в чувашских селениях, активно распространяли агрономические знания, развивали садоводство и огородничество. Школа имела сельскохозяйственную ферму, где хозяйство велось на основе новых достижений агрономической науки. Для учителей сельских школ ежегодно устраивались курсы по вопросам сельского хозяйства, что еще больше способствовало знанию по сельскохозяйственной науке.

Большое значение И. Я. Яковлев придавал трудовому воспитанию, именно поэтому в школе было организовано обучение ремеслам: столярному, токарному, кузнечному, сапожному и переплетному. В связи с ограниченностью школьных средств, но в целях трудового воспитания все работы в школе выполняли учащиеся: самообслуживание было поставлено образцово.

Большое внимание уделялось эстетическому воспитанию, в том числе изучению музыки. Учащиеся знакомились с элементами теории музыки, изучали ноты, упражнялись в постановке голоса, знакомились с народными русскими, чувашскими и украинскими

песнями, разучивали хоровые песни из опер. Хорошо было поставлено обучение скрипичной игре.

В школе имелись три хора учащихся, три оркестра, устраивались концерты с хоровыми и сольными выступлениями. От каждого ученика требовалось, чтобы он научился руководить хором.

Ученики Симбирской школы являлись организаторами профессионального музыкального образования в Чувашии в этом и есть этнопедагогический феномен. Они создавали ученические и в дальнейшем профессиональные хоры, которые разучивали русские и чувашские народные песни.

Выпускники Симбирской школы занимались сбором и изданием чувашского музыкального фольклора, что является не маловажным в истории чувашского образования. Чувашские песни, распеваемые только в деревнях, благодаря И. Я. Яковлеву и Симбирской школе стали записываться, изучаться и перекладываться в дальнейшем известными композиторами республики.

Основной задачей Симбирской чувашской учительской школы, стала подготовка учителей для чувашских сельских школ. С начала образования с 1868 года по 1917 год учительскую школу окончило более тысячи учителей. Это явилось важным событием в жизни чувашского народа и педагогического образования в республике. Образование активно поддерживали прогрессивные деятели народного образования и просвещения России. Непонимания для создания Симбирской школы И. Я. Яковлева было много. Они хорошо понимали, какую огромную роль играют И. Я. Яковлев в создании школы для чувашского народа в формировании национального самосознания.

Именно такая система образования позволила выпустить из стен Симбирской школы выдающихся педагогов, деятелей науки, литературы и искусства: профессоров П. О. Афанасьева, В. Г. Егорова, С. П. Горского, И. И. Корнилова, автора учебников по арифметике П. М. Миронова, лауреатов Ленинской и Государственной премий, докторов наук, И. В. Данилова, К. В. Иванова, автора поэмы «Нарспи», поэтов и писателей Н. В. Шубоссинни, Г. В. Зайцева (Тал-Мрза), основоположницы детской чувашской литературы М. Д. Трубину, композиторов Ф. П. Павлова, С. М. Максимова, организатора чувашского национального театра и кино И. И. Максимова-Кошкинского и многих других воспитанников школы, которые составили цвет чувашской интеллигенции.

Литература

Маркелов, И. А. Общественно-политические взгляды И. Я. Яковлева / И. А. Маркелов. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1959. – 88 с.

Музейный комплекс «Симбирская чувашская школа. Квартира И. Я. Яковлева». Путеводитель / сост. Е. В. Садовник. – Ульяновск, 2003. – 24 с.

Муромцев, Н. В. Первые шаги И. Я. Яковлева по созданию чувашской школы в г. Симбирске // Муромцев, Н. В. Симбирская чувашская учительская школа / Н. В. Муромцев. – Чебоксары, 1968. – С. 4 - 6.

ЦГА ЧР. Ф. 501. Оп. 1. Д. 6. Л. 16-54.

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ: ФУНКЦИИ И СОДЕРЖАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ

Власов А. В., Миронова Е. Н.

FORMATION OF PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN THE SYSTEM OF INTERACTION OF THE THEORY AND PRACTICE: FUNCTIONS AND CONTENT OF MANAGEMENT

Vlasov A. V., Mironova E. N.

В статье обосновывается, что проблема осуществления единства теории и практики образования является одной из наиболее важных в условиях совершенствования учебно-воспитательного процесса, приведения его в соответствие с требованиями научно-технического прогресса. Как считают авторы, разработка этой проблемы является новым шагом в дальнейшем развитии практики обучения и воспитания.

Is proved in article that the problem of implementation of unity of the theory and practice of education is one of the most important in the conditions of improvement of teaching and educational process, its reduction in compliance with requirements of scientific and technical progress. As authors consider, development of this problem is a new step in further development of practice of training and education.

Ключевые слова: образование, опыт, педагогическая деятельность, профессиональное мастерство, система управления образованием

Key words: education, experience, pedagogical activity, professional skill, control system of education

В педагогической литературе считается, что наиболее полное свое выражение единство теории и практики находит в педагогическом мастерстве преподавателя. Педагогическое мастерство - это сплав высокой идейности, личной культуры, знаний и кругозора преподавателя, хорошо развитого мышления «в определенной, фиксирующей этот мир структуре ... в сознании» [1, С. 156-159]. «Сознание постоянно формирует мир, мир есть форма организации сознания» [3, С. 270-273]. При формировании педагогического сознания преподавателя «важно обеспечивать максимальное взаимодействие социальных условий» [6, С. 143-147], «... а также изменений, происходящих благодаря этому в социокультурной сфере» [9, С. 109-119]. Важна всесторонняя теоретическая подготовка с совершенным владением современными приемами обучения и воспитания педагогической техникой и передовым опытом. Считается также, что педагогическое мастерство - это синтез научных умений, навыков, методического искусства и личных качеств преподавателя, это - высший уровень педагогической деятельности, наиболее удовлетворяющей требованиям системы, эффективность которой зависит от того, насколько правильно преподаватель осуществляет обучение. При этом «обучающиеся могут иметь различный коэффициент взаимности в разных областях межличностного общения» [8, С. 3391-3394]. Для внедрения педагогической теории в школьную практику необходима система подготовки преподавателя к внедрению. Эта система обеспечивается не только внутренними связями теоретических и практических знаний, осуществляющимися в деятельности преподавателя, но и внешними, которые влияют на формирование готовности преподавателя применять выводы научных исследований и передового опыта в своей

практической работе, позволяющей «... влиять на процесс овладения соответствующими умениями» [4, С. 33-36].

На практике, в педагогической деятельности преподавателей эти связи складываются в определенный процесс с присущими ему компонентами, имеющими мировоззренческое значение в системе общественных отношений [2, С. 1566-1569], способствующих формированию современного «... типа культуры и соответствующего ему типа личности» [7, С. 39-44]. Исследователи проблем повышения педагогического мастерства преподавателя на основе внедрения теории в школьную практику считают, что данный процесс можно смоделировать. «Моделирование системы деятельности педагогического коллектива предполагает выбор таких мероприятий и средств, которые содействовали бы **научению педагогов основам профессионального мастерства, самостоятельному проектированию собственной деятельности, соотнесению своей деятельности с рекомендациями ученых**» [5, С. 137]. Моделируя эту систему педагогической деятельности преподавателя на основе внедрения теории в школьную практику, исследователи в большинстве случаев уделяют внимание только совокупности мероприятий, способствующих профессиональному росту преподавателя и построению связей между ними.

Назрела необходимость более глубокой разработки процесса взаимосвязи теории и практики в деятельности преподавателя на основе комплексного, целостного подхода. Большое значение при анализе функций и содержания управления данным процессом имеет вывод о двух формах взаимосвязи теории с практикой: первая из них характеризуется ознакомлением преподавателей, руководителей структур образования с выводами исследования и внедрением выводов в практику, вторая представляет собой организацию на основе внедрения нового, более совершенного опыта по сравнению с существующим.

Если первая форма взаимосвязи теории и практики получила в педагогической литературе широкую разработку, то второй уделено недостаточно внимания. Организация на основе современной теории нового более совершенного опыта по сравнению с существующим затрагивает многие стороны деятельности как преподавателя, так и других работников образования. Исследование связи теории и практики образования основывается именно на разработке функций и содержания деятельности преподавателей совместно с учеными по осуществлению этой формы взаимосвязи теории с практикой.

Теоретической основой возможности построения нового, более совершенного опыта по сравнению с существующим на основе внедрения достижений науки в педагогическую практику является также вывод об опережающей функции науки по отношению к практике, о возможности создания практики более высокого уровня организации, практики, ставшей продолжением фундаментальных теоретических исследований.

Для построения такой практики необходим высокий уровень организации педагогического труда, в условиях, когда преподаватель становится мастером, а педагогический коллектив общеобразовательного учреждения исследовательской лабораторией. Однако в педагогической литературе недостаточно разработаны пути превращения педагогического коллектива в исследовательскую лабораторию, создающую новый педагогический опыт. Не получили также достаточного теоретического осмысления и практической реализации функции и содержание управления формированием педагогического опыта в системе взаимодействия теории и практики.

В настоящее время при рассмотрении проблем внедрения достижений педагогической науки и передового опыта большую роль отводят внутришкольному контролю, анализу коммуникаций, разработке организационно-педагогического аспекта процесса внедрения.

Несмотря на большую ценность, такой подход к разработке указанной проблемы не дает целостного представления о системе формирования исследовательского педагогического коллектива общеобразовательного учреждения на основе связи теории и практики образования. Вместе с этим необходимо учитывать и другую специфику этой

проблемы, а именно необходимо отличать внедрение выводов исследований от других форм связи теории с практикой, когда не организуется новый опыт.

Решение проблемы организации нового опыта требует больших комплексных исследований. Рассмотрим функции и содержание управления педагогическим коллективом в условиях создания на основе взаимосвязи теории и практики более совершенного опыта по сравнению с существующим.

Как известно, в школьном педагогическом коллективе взаимодействие педагогической науки и практики обеспечивается руководством деятельностью преподавателей, их самообразовательной работой со стороны администрации, методических объединений и педагогического совета. Это руководство в свою очередь обеспечивается единством контролирующих функций с методическими установками и работой преподавателей общеобразовательного учреждения. Однако на практике это единство не всегда имеет место. Причин этому много. Главной является неумение значительной части руководителей общеобразовательных учреждений правильно использовать функциональные возможности органов управления общеобразовательным учреждением в повышении уровня деятельности преподавателей.

Одним из путей формирования нового опыта является создание в передовых общеобразовательных учреждениях контрольно-методических комплексов, которые смогут обеспечить прогнозирование работы педагогического коллектива над избранной проблемой, четко определить функции каждого управленческого звена внутри общеобразовательного учреждения, вместе с учеными обеспечить научно-методическое оснащение деятельности преподавателей, планировать создание передового педагогического опыта на основе взаимодействия теории и практики и повышения мастерства преподавателей, оформлять соответствующий материал для распространения этого опыта.

Возникает вопрос: может ли только администрация создать такой контрольно-педагогический комплекс в своем общеобразовательном учреждении, обеспечить его функционирование? В большинстве случаев, безусловно, не сможет. Поэтому есть необходимость на первых этапах работы вводить в этот комплекс ученых педагогических вузов, методистов отделов и органов управления образованием. Напрашивается и другой вопрос: кто может дать оценку деятельности подобных комплексов, проконтролировать, соответствует ли их деятельность общим нормативам системы народного образования? Это смогут сделать компетентные группы, созданные на региональном уровне. Их задача - обеспечить контрольно-методические комплексы общеобразовательных учреждений педагогическими идеями, оценивать сложившийся опыт, распространять полученный опыт на все общеобразовательные учреждения региона.

Есть ли необходимость в создании контрольно-методических комплексов во всех общеобразовательных учреждениях в регионе? Естественно такой необходимости нет. Данный комплекс целесообразно создавать, прежде всего, в таком педагогическом коллективе, который отличается высокой организованностью и творческой активностью, если в нем имеется подавляющее большинство мастеров педагогического труда, если он стал коллективом единомышленников. Большинство преподавателей такого общеобразовательного учреждения должны работать над проблемой активности обучающихся в учении, общественной жизни и трудовой деятельности. В таком общеобразовательном учреждении необходим единый контрольно-методический комплекс, который плодотворно влияет на повышение педагогического мастерства преподавателей, способствует распространению полученных выводов исследовательской работы и формированию передового опыта не только среди преподавателей данного общеобразовательного учреждения, но и за ее пределами.

Очень ценным в работе такого общеобразовательного учреждения является то, что ее педколлектив и руководители должны находить наиболее оптимальные пути формирования нового педагогического опыта на основе связи теории и практики. Именно такие общеобразовательные учреждения становятся опорными, создав у себя контрольно-

методические комплексы по руководству творческой работой в общеобразовательном учреждении, направленной на формирование более совершенного опыта по сравнению с существующим, и тем самым обеспечивают единство педагогической теории и практики.

Исходя из содержания работы контрольно-методических комплексов по обеспечению взаимодействия педагогической теории и практики, определяются функции руководителей общеобразовательных учреждений, их заместителей, организаторов внеклассной и внешкольной работы с детьми, преподавателей-методистов, методистов отделов и управлений образования, ученых-педагогов, методистов пединститутов. Специфика этих функций такова, что они не только не противоречат существующим положениям о деятельности перечисленных звеньев, но и вписываются в систему управления образованием. Контрольно-методические комплексы - это новое звено в системе управления общеобразовательным учреждением, функционирование которого может поднять уровень работы коллектива преподавателей.

Вместе с тем для обеспечения функционирования наметившихся связей необходимы некоторые изменения в функциях управления общеобразовательным учреждением. Эти изменения включают в себя: совместное прогнозирование работы педагогических коллективов общеобразовательных учреждений и ученых по избранным проблемам совершенствования учебно-воспитательного процесса; составление комплексных планов создания педагогического опыта на основе взаимодействия теории и практики; повышение педагогического мастерства преподавателей: компетентную оценку сложившегося опыта; выбор и реализацию путей распространения идей полученного опыта на другие педагогические коллективы.

Особое внимание должно быть уделено дальнейшей разработке научно-практических методов этой работы, которые определяются как способы научно обоснованного анализа, измерения и проектирования качественных показателей в деятельности педагогов и системы внедрения педагогической теории в практику.

В настоящее время ведется детальная разработка рекомендаций общеобразовательным учреждениям и органам образования по практическому осуществлению перечисленных функций. Это вызвано также необходимостью более активного научно-методического обеспечения реализации задач, определяющих понимание того, что каждому занятию - отличную подготовку, современные методы, высокое качество.

Таким образом, теоретическое осмысление и организационное обеспечение функций и содержания управления формированием педагогического опыта и профессионального мастерства преподавателей в системе взаимодействия теории и практики становится одним из факторов повышения эффективности работы педагогических коллективов общеобразовательных учреждений.

Литература

1. Бакланов И. С., Бакланова О. А., Ерохин А. М. Эпистемологические и лингвистические исследования в аналитической философии науки: семантика конструкторов // Вестник СевКавГТИ. - 2015. - Т. 1. - № 2 (21). - С. 156-159.
2. Гончаров В. Н., Попова Н. А. Духовно-нравственные ценности в системе общественных отношений // Фундаментальные исследования. 2015. - № 2-7. - С. 1566-1569.
3. Колосова О. Ю. Жизненный мир личности и социальная реальность // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. - 2013. - №2(6). - С. 270-273.
4. Кулешин М.Г. Социально-политическое самообразование студентов вузов: педагогический аспект организации // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2018. - №3. - С. 33-36.
5. Кухарев Н. В. Педагогическая теория и школьная практика. - Минск: Изд-во БГУ,

1978. - С. 137.

6. Лобейко Ю. А., Говердовская Е. В. Психолого-педагогический аспект развития личности студента-спортсмена в контексте современных социальных условий // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 4-1. - С. 143-147.

7. Матяш Т. П., Несмеянов Е. Е. Православный тип культуры: идея и реальность // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2015. - № 3 (82). - С. 39-44.

8. Редько Л. Л., Леонова Н. А. Антропологическая парадигма профессиональной подготовки педагогов в системе вузовского образования: методологический аспект // Фундаментальные исследования. - 2015. - № 2-15. - С. 3391-3394.

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

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ГОТОВНОСТИ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Воробьев С. М., Попова Н. А.

FORMATION AT STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF READINESS FOR EDUCATIONAL WORK IN EDUCATIONAL INSTITUTION

Vorobev S. M., Popova N. A.

В статье рассматриваются методы совершенствования обучения, воспитания обучающихся общеобразовательных учреждений. По мнению авторов, недостаточно полно используются большие возможности формы организации обучения и воспитания у школьников высоких моральных и нравственных качеств, подготовки их к жизнедеятельности в современном обществе.

In article methods of improvement of training, education of the studying educational institutions are considered. According to authors, great opportunities for a form of the organization of training and education at school students of high moral and moral qualities, preparation them to activity in modern society are insufficiently fully used.

Ключевые слова: обучение, воспитание, мышление, педагогическая ситуация, воспитательные задачи

Keywords: training, education, thinking, pedagogical situation, educational tasks

В настоящее время большинство педагогических исследований характеризуется разнообразием методов. Педагогические методы в сочетании с физиологическими и психологическими дают возможность глубже вскрыть природу педагогических явлений, наметить эффективные подходы к оптимальной организации учебного процесса в общеобразовательном учреждении. Углублению понимания сущности процесса учения служат современные данные физиологии высшей нервной деятельности, в частности, концепция опережающего отражения; признание того, что главная функция психики, «позволяющей эффективно отражать особенности социальной динамики» [1, С. 95-100],

влиять в целом на «сознание человека, тесно связанное с ... формами социальной деятельности» [2, С. 27-30], представляет собой функцию непосредственного управления конкретными процессами человеческой деятельности, в том числе и познавательной.

Оптимальное использование воспитывающих и развивающих возможностей обучения предполагает хорошую методологическую, специальную и психолого-педагогическую подготовку преподавателя, которые «обеспечивают единство взаимодействия всех подсистем» [3, С. 124-128]. Решение же этой задачи во многих педагогических вузах не удовлетворяет современным требованиям. В педагогических вузах изучают главным образом учебные предметы (математику, физику, химию, биологию, иностранные языки), но не сложную природу того материала, с которым выпускникам вуза придется иметь дело, и не технологию формирования из этого материала определенного типа личностей, ее «... возможности влиять на процесс овладения соответствующими умениями» [4, С. 33-36]. Активность личности выступает в качестве феномена всей «человеческой культуры, ее духовно-нравственного развития» [6, С. 39-44.]. При этом «важно обеспечивать максимальное взаимодействие социальных условий» [5, С. 143-147]. Самое квалифицированное предметное образование не делает педагога. Подготовка преподавателя к воспитательной деятельности недостаточна. Необходим комплексный подход в воспитании в современных условиях, который обеспечит результат, заданный в целях, то есть когда между целями, средствами реализации и результатом будет единство «эффективности функционирования всех ... систем воспитания и обучения» [7, С. 3391-3394]. Чтобы обеспечить такого рода единство, необходимо, чтобы процесс воспитания в целом, и каждый из его составляющих обладали функциями, выражающими три основных направления влияний на личность - идейно-политическое, трудовое и нравственное, с «целью построения целостного и вариативного образовательного процесса» [9, С. 30-37]. Единство этих трех функций учебно-воспитательного процесса или их групп составляет основу комплексного подхода к воспитанию. В связи с этим нуждаются в дальнейшем совершенствовании представления о трех функциях педагогического процесса: образовательной (вооружение знаниями и навыками), развивающей (влияние на психическое и физическое развитие), воспитывающей (влияние на формирование мировоззрения). Эта совокупность функций не адекватна той, которая необходима для обеспечения единства идейно-политического, трудового и нравственного воспитания, поскольку она включает лишь функции процесса обучения. Вторая же охватывает всю многогранную образовательно-воспитательную работу общеобразовательного учреждения, направленную на формирование всесторонне развитой личности, основу которой составляют идейно-политическая направленность, нравственная воспитанность и готовность к умственному и физическому труду. Видимо, распространенные представления о трех функциях учебно-воспитательного процесса (образовательной, развивающей и воспитывающей) нуждаются в дальнейшем совершенствовании в соответствии с требованиями комплексного подхода к воспитанию. Ведущая роль в их реализации, как и во всем воспитательном процессе, принадлежит педагогу, который, так или иначе «развивает творческие способности» [8, С. 109-119].

Одна из основных причин такого состояния дела коренится в том, что подготовка студентов к воспитательной работе осуществляется, как правило, лишь в процессе изучения предметов психолого-педагогического цикла, тогда как основой педагогического мышления, служит общефилософская и научная культура, осваиваемая будущими преподавателями при изучении всех предметов. Студент в течение четырех-пяти лет является активным участником учебно-воспитательного процесса в вузе, что позволяет весьма эффективно использовать это для формирования у него психологической и практической готовности к обучению и воспитанию детей в школе, для развития педагогического мышления.

Каковы же возможности предметов специального (профилирующего) и педагогического циклов в формировании готовности студентов к решению воспитательных задач в процессе обучения? Из многообразия задач, с которыми сталкиваются

преподаватель и студент-практикант, заслуживают наибольшего внимания два типа, научиться решать которые должен студент: задачи возбуждения актуальных состояний формируемых качеств личности школьников и коллектива на занятии; задачи осуществления определенных изменений формируемых качеств личности школьников и коллектива в системе занятий.

Для успешного решения этих задач огромное значение имеют соответствующие умения преподавателя: создавать ситуации, когда усваиваемый учащимися учебный материал выступает содержанием их мнений, оценочных суждений; актуализировать в процессе обучения определенные состояния личности школьников, их ответственности, увлеченности, внимания, волевого напряжения, уверенности в своих силах, понимать внутренние движущие силы этих состояний, причины встречающихся спадов; формировать у учеников привычки реагировать на требования к их поведению в соответствии с нормами морали.

Организуя в педагогическом институте процесс формирования у студентов готовности к решению воспитательных задач на занятии, необходимо учитывать наличие, с одной стороны, определенных связей между предметами специального цикла, профилирующего на факультете, и психолого-педагогическими дисциплинами, а, с другой - скрытых возможностей каждого из этих циклов предметов в формировании готовности студентов к решению воспитательных задач в процессе обучения. Как показало исследование, специальные предметы обладают большими возможностями для возбуждения и закрепления у студентов интереса к вопросам обучения, воспитания ответственного отношения к педагогической деятельности, любви к профессии учителя, осознания ее общественной значимости, а также для формирования ряда частных педагогических умений: владения речью как средством воспитательного воздействия на учащихся; отбора и композиции учебного материала в целях решения воспитательных задач; установления правильных взаимоотношений с учащимися в целях оказания воспитательных воздействий; распределения внимания, чувства времени; д) анализа и оценки эффективности своей деятельности и деятельности товарищей.

При этом важно, чтобы в процессе преподавания специальных дисциплин периодически в определенной системе создавались ситуации, моделирующие педагогические коллизии, возникающие на занятии в общеобразовательном учреждении, а к их разрешению привлекались студенты.

Однако возможности специальных предметов в формировании у студентов готовности к решению воспитательных задач в процессе обучения ограничены тем, что в моделируемых в вузовских аудиториях и кабинетах педагогических ситуациях воспитуемыми являются студенты, а не школьники со всеми присущими им особенностями. Психолого- педагогические знания актуализируются здесь фрагментарно, стимулирование стремлений к педагогическому самообразованию носит ситуативный характер, педагогические ситуации ограничены во времени. Названные обстоятельства создают необходимость повысить роль курса методики преподавания специального предмета в общеобразовательном учреждении в решении данной задачи.

На занятиях по методике школьного обучения организуется анализ студентами деятельности преподавателей, наблюдаемой ими во время общественно-педагогической практики в общеобразовательном учреждении. Это позволяет возбуждать чувства долга и ответственности, способствует осознанию студентами невозможности эффективного обучения школьников предмету в отрыве от решения воспитательных задач. Здесь же закрепляются частные педагогические умения, приобретенные студентами ранее, формируются более сложные умения, отвечающие требованиям современного учебно-воспитательного процесса: выявления уровней сформированности у учеников определенных качеств личности; постановки воспитательных задач занятия; организации воспитательного процесса на занятии; самоанализа, самоконтроля.

Но нельзя не учесть, что возможности учебного курса частных методик в

формировании готовности студентов к решению воспитательных задач в процессе обучения ограничены, так как в моделируемых на занятиях в вузовских кабинетах и аудиториях педагогических ситуациях либо рассматривается усредненная модель классного коллектива определенного возраста, либо работа проводится с учащимися, ранее знакомыми студентам по общественно-педагогической работе в общеобразовательном учреждении. Усилия преподавателя в таких условиях направлены, в основном, на развитие у студентов умений решать учебно-воспитательные задачи образовательного характера, обусловленные содержанием школьных программ. Приобретенные прежде психолого-педагогические знания систематизируются частично, стремление к педагогическому самообразованию возбуждается, главным образом, к методике и специальному предмету. Это вызывает необходимость шире использовать возможности педагогической практики и спецсеминара с примерным названием «Актуальные вопросы работы классного руководителя» для развития формируемого качества у будущих преподавателей.

Правда, возможности педагогической практики на предвыпускном курсе в этом отношении несколько ограничены, поскольку при решении воспитательных задач студенты мало используют приобретенные знания по философии, социологии, психологии и другим предметам в силу того, что в значительной степени опираются на план воспитательной работы классного руководителя. На выпускном же курсе в ходе педагогической практики и на спецсеминаре студенты ставят перед собой необходимость активной мобилизации разносторонних знаний, проявления максимума самостоятельности; их деятельность приближается к исследовательской. Возбуждается стремление к педагогическому самообразованию по всем циклам предметов, изучаемым в педагогическом институте.

Результативность спецсеминара находится в прямой зависимости от того, насколько преподавателю удастся обеспечить творческий подход к решению студентами педагогических задач, обусловленных программой (тематикой) семинара. При этом большое значение имеет сочетание на семинарских занятиях подготовки студентами рефератов с выполнением ими практических заданий.

Литература

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - №3-1. - С. 95-100.
2. Гончаров В. Н. Социальная концепция информационного общества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - 2011. - №6-2. - С. 27-30.
3. Колосова О. Ю., Говердовская Е. В. Системный подход как принцип экологической направленности подготовки современного преподавателя // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - №4-1. - С. 124-128.
4. Кулешин М.Г. Социально-политическое самообразование студентов вузов: педагогический аспект организации // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2018. - №3. - С. 33-36.
5. Лобейко Ю. А., Говердовская Е. В. Психолого-педагогический аспект развития личности студента-спортсмена в контексте современных социальных условий // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - №4-1. - С. 143-147.
6. Матяш Т. П., Несмеянов Е. Е. Православный тип культуры: идея и реальность // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2015. - №3(82). - С. 39-44.
7. Редько Л. Л., Леонова Н. А. Антропологическая парадигма профессиональной подготовки педагогов в системе вузовского образования: методологический аспект // Фундаментальные исследования. - 2015. - № 2-15. - С. 3391-3394.
8. Руденко А. М., Греков И. М., Камалова О. Н. Теоретико-методологические и философские аспекты исследования творчества // Гуманитарные и социальные науки. -

2014. - №4. - С. 109-119.

9. Шумакова А. В., Тюренкова С. А. Формирование содержания педагогического образования в контексте компетентностной парадигмы образования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2014. - №2. - С. 30-37.

УДК 378

СОВРЕМЕННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Дадашева З.И.

MODERN COMPUTER TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Dadasheva Z.I.

Аннотация: В данной статье мы рассматриваем формирование информационно-дидактических умений будущих учителей физики в условиях реализации компетентностного подхода, где средством является электронный учебно-методический комплекс по курсу «Общая физика». В настоящее время умение современного учителя применять и разрабатывать электронные образовательные ресурсы в практике обучения является составляющей его профессиональной компетентности в области решения информационно-дидактических задач. В работе показано, что особое место в ней должны занимать электронные средства обучения.

Annotation: In this article, we consider the formation of informational and didactic skills of future teachers of physics in the context of the implementation of a competence-based approach, where the tool is an electronic educational system for the course “General Physics”. At present, the ability of a modern teacher to apply and develop electronic educational resources in the practice of learning is part of his professional competence in solving informational and didactic tasks. The paper shows that a special place in it should take electronic means learning.

Ключевые слова: компетентностный подход, электронный образовательный ресурс, электронный учебно-методический комплекс, модель, электронные средства обучения.

Key words: competence-based approach, electronic educational resource, electronic educational and methodical complex, model, electronic learning tools.

Развитие современного информационного общества связано с разработкой и применением *информационно-коммуникационных технологий*.

По словам Д.А Иванова, педагог «создает условия, «развивающую среду», в которой становится возможным выработка каждым учащимся на уровне развития его интеллектуальных и прочих способностей определенных компетенций, в процессе реализации им своих интересов и желаний, в процессе приложения усилий, взятия на себя ответственности и осуществления действий в направлении поставленных целей» [1].

Подготовка будущих преподавателей физики представляет собой сложный и длительный процесс становления профессиональной культуры, компетенций обуславливающий в дальнейшем соответствующее качество образования.

Изменения в образовании коснулись и преподавания курса «Общая физика» в большей степени, чем других учебных дисциплин. Необходимо, чтобы данный курс, с одной стороны обеспечивал высокий уровень фундаментальных знаний, необходимых

для изучения специальных учебных дисциплин, с другой- соответствовал новым требованиям гуманизации, открытости, становился практико-ориентированным. Возникла необходимость разработки конкретной технологии формирования информационно-дидактических умений студентов будущих учителей физики на основе компетентностного подхода. Сложность педагогических систем ставит задачу формализации и, в конечном счете, моделирования учебного процесса.

В предлагаемая нами модель формирования информационно-дидактических умений будущих учителей физики на основе компетентностного подхода осуществляем в курсе: «Общая физика», в которой выделены следующие блоки:

1) Уровни подготовленности (знания и умения по школьному курсу физике, информатике и ИКТ).

В нашей модели мы для определения уровня подготовленности студентов предлагаем использовать классификационную трехуровневую измерительную шкалу, где будут использоваться тесты двух первых уровней усвоения по В.П. Беспалько.

- 1) низкий – не достигшие 1 уровня усвоения;
- 2) средний – достигшие 1 уровня усвоения;
- 3) высокий – достигшие 2 уровня усвоения.

В условиях информатизации образования для диагностики уровня подготовленности студентов обоснованно проводить мониторинг образовательного процесса с использованием компьютерного тестирования, так как оно является наиболее продуктивной и прогрессивной формой контроля на сегодняшний день, позволяющей сочетать содержательную наполненность измерительных материалов с большой точностью оценки результатов испытаний.

Сущность понятия тестирования тесно связана с понятием «тест». Тесты рассматриваются как «стандартизированные задания, результат - выполнения которых позволяет измерить психофизиологические и личностные характеристики, а также знания и умения испытуемого».

Одним из значимых компонентов профессиональной подготовки будущего учителя физики в вузе являются знания и умения, опирающиеся на курсы общей физики.

Выбирая стратегию преподавания разделов курса общей физики, методы и формы, направленные на формирование профессиональной компетентности студентов, мы исходим из того, что основной задачей курса является:

- выработка в большей степени определенного физического стиля мышления;
- развитие профессиональной направленности;
- формирование знаний, умений, навыков;
- научение непрерывно развивающимся корпоративным способам целостной педагогической деятельности;
- развитие личностных качеств.

Наша работа заключается в подборе и конкретизации содержания курса «Общая физика» с опорой на электронные обучающие системы.

Организационно курс «Общая физика» обеспечивается следующим учебно-методическим комплексом:

Лекционные занятия, которые предполагают компьютерное сопровождение в демонстрационном режиме. Для обеспечения визуализации учебной информации лекционного курса нами были разработаны *компьютерные слайд-лекции* для демонстрации учебного материала. *Компьютерные демонстрации* как один из видов мультимедийных средств обучения (МСО) удовлетворяют фундаментальному принципу дидактики — принципу наглядности.



Рис. 1. Модель формирования информационно-дидактических умений будущих учителей физики на основе компетентностного подхода.

Одним из важных компонентов модернизации высшей школы является информатизация образования, подготовка будущих специалистов к использованию информационных и коммуникационных технологий, в частности электронных образовательных технологий, в своей профессиональной деятельности.

Другое ключевое условие — создание эффективной системы информационной подготовки педагога для работы в образовательных учреждениях различного уровня и типа. Как показывают последние исследования, выпускники не только российских образовательных учреждений, но и образовательных учреждений всех высокоразвитых стран отстают в освоении ИКТ, необходимых и для эффективной деятельности в экономике, основанной на знаниях, и для активного участия в жизни информа-

ционного общества.

Развитие информационного общества, предполагает широкое применение информационно-коммуникационных технологий в образовании.

То есть, педагог из функционера должен превращаться в менеджера учебного процесса, где последний «начинает осознаваться в качестве двух взаимосвязанных деятельности — преподавательской (педагогической) и ученической (учебной)...» [4].

Так, по мнению В.А. Сластенина, И.Ф.Исаева, А.И.Мищенко и Е.Н. Шиянова, профессиональная компетентность педагога выражает «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности», при этом основу структуры компетентности учителя составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность [5].

Становление информационного общества, таким образом, предполагает широкое применение ИКТ в образовании. Это определяется следующими обстоятельствами:

во-первых, внедрение ИКТ в образование существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного технологического и социального опыта человечества не только от поколения к поколению, но и от одного человека к другому;

во-вторых, современные ИКТ, повышая качество обучения и образования, позволяют человеку успешнее и быстрее адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям. Это дает каждому человеку возможность получать необходимые знания как сегодня, так и в будущем;

в-третьих, активное и эффективное внедрение этих технологий в образование является важным фактором создания системы образования, отвечающей требованиям информационного общества и процессу ее модернизации.

Под информационными умениями А.А. Шамшурина [6] понимает способности обучаемых к овладению сложной системой психических и практических действий, необходимых для осуществления информационной деятельности, на основе специализированных знаний и навыков, в условиях новых информационных технологий.

На этапе непосредственного общения с воспитанниками информационные умения проявляются в способности ясно и четко излагать учебный материал, учитывая специфику предмета, уровень подготовленности учащихся, их жизненный опыт и возраст; логически правильно построить и вести конкретный рассказ, объяснение, беседу, проблемное изложение; органично сочетать использование индуктивного и дедуктивного путей изложения материала; формулировать вопросы в доступной форме, кратко, четко и выразительно; применять технические средства, электронно-вычислительную технику и средства наглядности; выражать мысль с помощью графиков, диаграмм, схем, рисунков; оперативно диагностировать характер и уровень усвоения учащимися нового материала с использованием разнообразных методов; перестраивать в случае необходимости план и ход изложения материала [5].

Все перечисленные умения направлены на выполнение информационно-дидактических задач будущего учителя физики, в процессе становления профессиональной компетентности.

Как известно, ориентировочная часть всякой деятельности выполняет прежде всего функцию образа, идеальных (психических) действий (апробирования, примеривания). Именно ориентировка, по мнению П.Я Гальперина, опосредует и организует вторую, исполнительную часть деятельности. Ориентировочная часть должна задавать не только идеальный продукт, то, что должно быть сформировано на выходе, но и предполагает описание условий, средств деятельности, на которые необходимо опираться, чтобы достигнуть конечного результата [7].

Глобальное внедрение компьютерных технологий во все сферы деятельности, формирование новых коммуникаций и высокоавтоматизированной информационной среды стали не только началом преобразования традиционной системы образования,

но и первым шагом к формированию информационного общества.

Применение компьютеров в образовании уже привело к появлению нового поколения информационных образовательных технологий, которые позволили повысить качество обучения, создать новые средства воспитательного воздействия, более эффективно взаимодействовать с вычислительной техникой и педагогам, и учаемым. По мнению специалистов, новые информационные образовательные технологии на основе компьютерных средств позволяют повысить эффективность занятий на 20—30 %. Внедрение компьютера в сферу образования стало началом революционного преобразования традиционных методов и технологий обучения и всей отрасли образования. Важную роль на этом этапе играли коммуникационные технологии: телефонные средства связи, телевидение, космические коммуникации, которые в основном применялись при управлении процессом обучения и системах дополнительного обучения.

Новым этапом глобальной технологизации передовых стран стало появление ИКТ — современных телекоммуникационных сетей и их конвергенция с информационными технологиями, что явилось основой для создания инфосферы: объединение компьютерных систем и глобальных телекоммуникационных сетей сделало возможным создание и развитие планетарной инфраструктуры, связывающей все человечество.

Модель профессиональной компетентности педагога поэтому может быть представлена как совокупность общих и частных педагогических умений.

Модель профессиональной компетентности педагога поэтому может быть представлена как единство его теоретической и практической готовности, объединяющее педагогические умения в **четыре группы**:

- умения ставить педагогические задачи в виде конкретных задач обучения и воспитания: изучение личности и коллектива с целью определить уровень их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и воспитанности и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи;
- умения программировать способы педагогических взаимодействий. Они позволяют построить и привести в движение логически завершённую педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных и развивающих задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации;
- умения выполнять педагогические действия. Они предполагают выделение и установление взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания и обучения, приведение их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.) для осуществления образовательного процесса; развитие деятельности школьника, превращающей его из объекта в субъект педагогического процесса; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы с окружающей средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий;
- умения изучать процесс и результаты решения педагогической задачи. Они требуют учета и оценки итогов педагогической деятельности: самоанализа и анализа хода педагогического процесса и действий педагога; определения нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач.

Основной целью образования на сегодняшний день является, процесс формирования способности к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе к

творческому, профессиональному труду. Эти изменения в образовании вновь актуализировали проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов.

Таким образом, проведенное нами исследование сущности компетентностного подхода, его роли и места в иерархии существующих подходов позволяет сделать вывод об актуальности и необходимости его использования при определении требований к уровню формирования информационно-дидактических умений будущего учителя физики на современном этапе развития общества и образования.

Литература

1. Иванов Д.А. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании / Д.А. Иванов // Школьные технологии. -2007.-№5.-С.51-61.
2. Забродин Д. М. Совершенствование научной подготовки будущих учителей / Д.М. Забродин // Сов. педагогика. - 1980.№10.- С. 109-116с.
3. Подымова Л. С. Дидактическая подготовка учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 1983. 183 с.
4. Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура: Научная монография / А.Г. Бермус. - М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2008. - 384 с.
5. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 512 с.
6. Шамшурина А.А. Формирование информационных умений будущего учителя / А.А. Шамшурина // Начальная школа: плюс До и После. – 2010. - № 2. - С. 90-94.
7. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин. – М., 1959.

УДК 37.01

ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛАХ США

Дашук К.В., Дашук И.Н.

FACTORS OF SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITY FORMATION IN US SCHOOLS

Dashuk C.V., Dashuk I.N.

Авторы статьи проводят ретроспективный анализ факторов, оказывающих влияние на зарождение и становление социально-педагогической деятельности в школах Соединенных Штатов Америки в период до середины XX века. Дают краткую характеристику деятельности «учителей, отвечающих за посещаемость», как первых школьных социальных работников, аналогов социальных педагогов в образовательных учреждениях современной России. В итоге оценивают школьную социальную работу как интегративную деятельность и особую область социальной практики, на которую объективно влияют не только социокультурные, экономические и политико-правовые реалии функционирования государства, но и динамика педагогических идей, специфика и проблемы системы образования, теория и практика социальной работы в определенные исторические периоды.

The authors of the article carried out a retrospective analysis of the factors influencing the origins and development of socio-pedagogical activity in the US schools during the period up to the middle of the XX century. They give a brief description of the visiting teachers activities as the

first school social workers or analogues of social pedagogues in Russian educational institutions. As a result, the authors evaluate school social work as an integrative activity and a special area of social practice, which is influenced not only by the socio-cultural, economic, political and legal realities of the state functioning, but also the dynamics of pedagogical ideas, the specifics and problems of the educational system, the theory and practice of social work in certain historical periods.

Ключевые слова: учитель, отвечающий за посещаемость; школьный социальный работник, социальный педагог, социально-педагогическая деятельность в школе.

Keywords: visiting teacher, school social worker, social pedagogue, socio-pedagogical activity at school.

В системе образования США социально-педагогическая деятельность с учащимися - один из элементов социальной работы, осуществляемый школьными социальными работниками, «предоставляющими всем детям ресурсы и поддержку, помогая им добиться академического и социального успеха в безопасной и здоровой образовательной среде» [8, с.6], при этом координируя взаимодействие семьи, педагогического коллектива и администрации школы, общины и территориальных социальных служб для создания условий максимальной реализации потенциала детей и подростков в учебном процессе.

Сегодня США имеют одну из самых развитых систем школьной социальной работы, качество функционирования которой за более чем столетнюю историю существования достигло очень высокого уровня и признано мировым педагогическим сообществом. Чего нельзя сказать о деятельности социальных педагогов в учебных заведениях современной России, которая началась лишь в 1991 году и требует научного обоснования стратегии своего совершенствования. В силу этого, ретроспективный анализ эволюции соответствующего американского опыта может быть весьма полезным. Однако, к сожалению, в нашей стране до сих пор существует дефицит научных публикаций на русском языке, описывающих школьную социальную работу в США в различные годы ее становления и развития. В связи с этим, мы сочли необходимым обратиться к оригинальным, англоязычным источникам и исследовать факторы, оказавшие влияние на становление этой социально-педагогической деятельности в американских школах в период до середины XX века.

Теоретический анализ научной литературы позволяет нам утверждать, что генезис школьной социальной работы напрямую связан с историей развития американской системы образования, на гуманизацию и демократизацию которой оказали влияние различные социокультурные, экономические и политико-правовые факторы. Прежде всего, следует вспомнить неоднородность колонизаторов Нового Света по национальной, социально-экономической и религиозной принадлежности, предопределившую многообразие школ при доминировании английской педагогической традиции. Начало среднего образования в США исследователи связывают с открытием в 1635 г. церковной общиной Бостона городской латинской грамматической школы, опыт которой быстро распространился и на другие города. «Во второй половине XVIII в. в ряде колоний были открыты частные общеобразовательные учреждения» [3, с.310] по примеру академии, основанной в 1749 г. в Пенсильвании Б.Франклином, но требование высокой платы делало недоступным обучение в них детей из небогатых семей.

Борьба за независимость и укрепление государства сопровождалась передовыми идеями просвещения, которые отразились в принятой в 1776 г. Декларации независимости США, ставшей первым документом о правах человека, провозгласившим буржуазно-демократические свободы, в том числе равное право на бесплатное образование. Тогда как прецедент введения обязательного образования в норму закона был создан еще в эпоху британского колониального господства, когда в 1647 году Верховный суд Плимутской колонии принял закон, предписывающий каждому городу открывать грамматическую школу, а семьи, препятствующие своим детям в ее посещении, облагать штрафом. Более

того, в силу господствовавших пуританских норм, у родителей, которые не обеспечивали своим детям возможность получить образование, власти имели право по решению суда отобрать детей и передать на воспитание в благополучные семьи [1].

Источниками финансирования созданных сразу после обретения страной независимости бесплатных государственных школ были средства местных управлений и частные пожертвования; в 1820 году Конгресс США санкционировал сбор средств на образование за счет продажи общественных земель. Что стало финансовой основой формирования в 30-40-х гг. XIX в. модели общественного образования. Секретарь Совета по образованию штата Массачусетс Хорас Манн, выступая за то, чтобы государство предоставляло возможности образования широким массам населения, начал влиятельную кампанию за использование налогов, собираемых в штатах, для улучшения и поддержки бесплатных школ для всех детей. К 1860 г. большинство штатов успешно реализовали эту идею, а децентрализованная система управления американскими школами с ее принципами муниципального финансирования и контроля бесплатного образования достаточно эффективно функционировала еще 100 лет, пока не стали проявляться ее ограничения с наступлением эпохи постиндустриального общества.

В середине XIX в. озабоченность неграмотностью молодежи, культивирование «американской мечты» и ответственность штатов за предоставление возможностей обучения в школе привели к принятию законов об обязательном образовании. «Массачусетс в 1852 году стал первым штатом, утвердившим Закон об обязательном посещении школы, согласно которому дети в возрасте от 8 до 14 лет должны были» [1] ходить в это учебное заведение не менее трех месяцев в году, шести недель подряд. Однако от этой обязанности были освобождены дети из бедных семей, дети с физическими или умственными недостатками, а также те, кто продемонстрировал владение знаниями в объеме требований школьной программы. К 1870 г. в каждом штате существовали бесплатные школы; к 1900 году более двух третей штатов, а к 1918 году все штаты США приняли свои версии законов об обязательном посещении школы [9, с. 14-15].

Реализация этих законов сначала встретила яростное сопротивление в обществе. Прагматичные обыватели не видели необходимости в обязательном образовании, полагая, что принудительное посещение школы - пустая трата времени и денег, которые следует тратить только на тех, кто сам желает учиться. Сторонники этнической и религиозной школы считали, что нечестивые и безбожные светские государственные учебные заведения подорвут авторитет родителей и лишат их права воспитывать своих детей в соответствии с традициями своего народа, спровоцировав молодежь покинуть дома и забыть уклад жизни предков [9, с. 16]. Тогда как реформаторы рассматривали общественное образование как средство обеспечения доминирования протестантской англосаксонской культуры, воспитания патриотически настроенных граждан, снижения социальной напряженности в классовом обществе, ликвидации преступности и бедности (путем предоставления социального обеспечения в стенах школ), а в целом - стабилизации государственной системы. В итоге принятие законов об обязательном посещении школы отразило осознание обществом социально-политического значения образования и признание факта, что школьное обучение - не привилегия, а обязанность каждого ребенка определенного возраста.

Однако барьером для реализации на практике этого закона была трудовая занятость несовершеннолетних, которая поощрялась потребностями экономики и промышленного производства рубежа XIX-XX вв. К примеру, в 1900 году работали 80% американских детей в возрасте 10-15 лет. Обязательное посещение школы было нереальным без нормативно-правового акта, запрещающего или строго ограничивающего детский труд. В связи с этим и был инициирован Закон о детском труде, утверждающий защиту от эксплуатации как составную часть прав ребенка и запрет использовать труд несовершеннолетних в учебное время. Этот закон поддержали субъекты рынка труда, считая, что он ослабит конкуренцию за рабочие места со стороны детей. Вместе с тем, нормы этого закона были оспорены теми,

кто считал, что акт нарушает родительские права, а принудительное его исполнение может привести к дефициту рабочей силы. В итоге дискуссий, имеющих расовый, этнический и классовый подтекст, консервативные церковные и фермерские организации, Верховный суд США заблокировали принятие Закона о детском труде. Лишь в 1939 году был принят Закон о справедливых трудовых нормах, который ограничивал рабочие часы детей школьного возраста и запрещал их занятость в некоторых отраслях промышленности [9, с.15].

Еще одним фактором развития системы школьного образования, а затем и социально-педагогической работы в США в конце XIX в. явился многомиллионный приток иммигрантов из различных стран мира, в силу чего беспрецедентно увеличилось детское население школьного возраста самого разного происхождения. Китайцы и японцы, поселившиеся на западном побережье, мексиканцы и латиноамериканцы - на юго-западе страны, а афроамериканцы, переехавшие из южных штатов в города севера США, создали культурно, расово и этнически разнообразное общество, породив не только социально-экономические проблемы, но и усложнив задачи общественных школ, поскольку представители не всех культур «одинаково хорошо ассимилируются в новых условиях... и склонны упорно учиться в школе» [4, с.34]. «Обучение детей, для которых английский не является первым языком, - сложное дело для самих детей и слишком затратное для многих школьных округов» [4, с.37]. Большинство школ из-за скудных бюджетов и плохого материального состояния оказались переполнены и при этом не смогли адекватно реагировать на вызовы современности, например, адаптируя учебные программы к культурным и языковым особенностям детей из семей мигрантов. Напротив, учителя и администрация образовательных учреждений часто демонстрировали карательную реакцию в отношении детей, которые нерегулярно посещали школу или не вписывались в обычный режим и рутину учебных занятий. В итоге, две трети детей, посещающих городские школы, бросили учебу до того, как им исполнилось тринадцать лет [9, с.16].

Переполненные классы, недостаток педагогических кадров, влияние результатов исследований в области психологии индивидуальных различий, биологии, социологии и философии образования, а также фискальная ответственность местных органов власти при исполнении законов об обязательном образовании, вызвали дискуссии о требованиях, предъявляемых к школам, способствуя осознанию факта: не только люди могут и должны адаптироваться к окружающей среде, но и эта среда может быть изменена, а точнее гуманизирована, для удовлетворения потребностей индивида. В связи с чем, учителям было предложено заботиться о психологических факторах обучения, преодолеть деперсонализацию педагогических методов, сосредоточить внимание на индивидуальных потребностях ребенка, помогая каждому учащемуся оптимально использовать преимущества образования, а не просто «заставлять детей ходить в школу» [9, с.24]. Эффективность работы персонала учебного заведения теперь предложили измерять не только академической успеваемостью, но и степенью интеллектуального, социального и личностного развития школьников.

Вместе с тем, в американской социальной практике последних десятилетий XIX в. эти идеи гуманизации социума отразились в активизации социальной работы частных и благотворительных организаций с городской беднотой и иммигрантами. Так, в 1883 г. дома бедняков начали посещать образованные люди из богатых семей (помощники-добровольцы, или «дружеские визитёры»), чтобы повышать культурный уровень и моделировать здоровое поведение простого народа. В 1889 г. Джейн Аддамс и Эллен Гейтс Старр с целью сокращения социальной несправедливости, нищеты и преступности, вдохновленные опытом сэттльмента в Лондоне, создали по его подобию «Халл-Хаус» в Чикаго. В 1893 году Лилиан Уолд организовала сэттльмент «Генри-Стрит» в Нью-Йорке [6]. Движение сэттльментов (общинных центров комплексной помощи в кварталах бедноты и иммигрантов) сыграло важную роль в обеспечении общественного благосостояния, содействии в улучшении жизни уязвимым социальным слоям - незамужним и овдовевшим женщинам-матерям, сиротам и безнадзорным детям, предоставляя им продовольствие,

жилье, образование и помощь в уходе за детьми. Сеттльменты стали центром образовательной и культурной жизни общины: были организованы детские сады и службы временных нянь, разбиты парки и созданы игровые площадки для детей, клубы и летние лагеря для подростков, спортзалы, библиотеки, драмкружки, вечерние школы для взрослых. Дружеские визитёры регулярно посещали дома иммигрантов, «смешиваясь с местным населением и развивая симбиотические отношения, поощряли культурный взаимообмен, помогали адаптироваться к американскому образу жизни» [6].

Прогрессивные педагоги в это время приходят к умозаключению, что семья и социально-культурный контекст ее функционирования, а не только школа, оказывают формирующее влияние на ученика, степень его лояльности к требованиям учителя и процессу обучения. Следовательно, школе необходимо наладить взаимодействие с семьей и общиной. Исследования подтвердили необходимость в специально обученном и квалифицированном сотруднике школы, наделенном полномочиями изучать семейные и домашние условия учеников, чтобы выяснять и устранять причины отсутствия детей на учебных занятиях; правом действовать в случае необходимости, осознавая, как актуальные социальные проблемы общины (нищета, плохие санитарно-гигиенические условия, криминализация и т.д.) негативно отражаются на посещаемости школы [9, с. 23]. В связи с этим неслучайно первое название должности школьного социального работника - «visiting teacher», «учитель, отвечающий за посещаемость» (далее – VT).

Таким образом, именно в сеттльментах зародилась модель социально-педагогической работы в микросоциуме, названная позже учеными «Community School Model», ориентированная на необходимость информирования жителей общин с ограниченными социальными и экономическими ресурсами о предложениях школы, организацию поддержки школьных программ; а также объяснение администрации и персоналу образовательного учреждения динамики социальных факторов, провоцирующих проблемы общин, которые, в свою очередь, влияют на учащихся [5, с. 6].

Уже с 1898 года некоторые школы стали взаимодействовать с сеттльментами. VT, выполняя функции посредников между школой и семьей, беседовали с детьми и их родителями о важности образования, мотивировали на посещение школ; при этом знакомились с культурой семьи и района ее проживания. Благодаря информации, полученной в результате прямых контактов с семьями, VT помогали учителям лучше понимать учебные и поведенческие проблемы детей, что способствовало повышению качества образовательных услуг детям, нуждающимся в особом внимании [6].

В 1899 году Мэри Ричмонд опубликовала руководство для работников благотворительных организаций «Дружеский визит к беднякам» - первое подробное описание подготовки специалистов, навещающих на дому малообеспеченные семьи; что заложило теоретическую базу профессиональной деятельности VT. В это же время по инициативе деятелей общественной благотворительности на базе частных социальных агентств были созданы первые обучающие профессиональные программы.

Несмотря на накопленный ранее практический опыт деятельности VT и просветительские тенденции в благотворительности, официально признается, что рождением практики *школьной* социальной работы в США следует считать 1906-1907 учебный год, когда в Нью-Йорке, Бостоне, Хартфорде и Чикаго одновременно, но без согласования друг с другом, навещающие учителя были включены в школьную систему с превентивной и конструктивной миссией – «решение проблемы дезадаптации «трудных» детей, которые не обязательно являются прогульщиками, правонарушителями или инвалидами. Для чего сначала следует найти причину этой дезадаптации, лежит ли она в школе, семье, микросоциуме или в самом ребенке, а затем выбрать соответствующие методики коррекции. Стало очевидным, что кто-то, представляющий школу, должен знакомиться с конкретным ребенком и тесно сотрудничать с семьей» [10, с.9].

Эта работа началась благодаря неравнодушию и совместным усилиям социально инициативных граждан, отстаивающих принципы справедливости и равноправия в жизни

общества; школьных администраторов, частных агентств и общественных организаций этих городов, заинтересованных в развитии системы всеобщего образования.

Так, в Нью-Йорке «начало эксперимента с VT на базе двух сеттльментов стало возможным при моральной и щедрой финансовой поддержке Ассоциацией общего образования и частными вкладчиками в ее фонд» [10, с. 6], когда работающие с детьми «дружеские визитеры» поняли, что им необходимо наладить более тесные контакты со школьными учителями, чтобы получить от них советы по обучению детей. Вместе с тем, они обнаружили, что «сами могут оказывать помощь учителям в укреплении взаимодействия с родителями и улучшении понимания характера и поведения некоторых детей... В результате один из жителей каждого сеттльмента взял на себя особую работу - встречу с родителями детей, имеющих серьезные социальные и/или учебно-воспитательные проблемы. Этот работник получил название «учитель, отвечающий за посещаемость» (VT). Вскоре Ассоциация общественного образования сформировала комитет по развитию этой деятельности» [10, с. 10].

В Бостоне работа была начата группой патриотически настроенных граждан, примеру которых последовали сеттльменты и женские клубы города. В Хартфорде психиатрическая клиника наняла VT, чтобы помогать собирать материал для «истории болезни», выполнять рекомендации относительно предоставления социальных услуг, физического лечения и адаптации школьников [9, с.20]. В Чикаго совместными усилиями университета и городского женского клуба в школу города был внедрен VT, основная роль которых заключалась в связи семьи и школы, чтобы «предоставлять доказательства неблагоприятных условий, лежащих в основе учебных проблем детей, и указывать на необходимые изменения» [7, с.11].

В 1909 году президент Теодор Рузвельт организовал первую конференцию Белого дома по вопросам ухода за детьми-сиротами, которая информировала население страны о серьезности ситуации многих детей: пагубных последствиях жестокого обращения, безнадзорности и помещения их в специальные учреждения. Эта конференция привела к социальному признанию важности семейного воспитания в жизни детей, стимулировала создание Детского бюро и движения в поддержку пенсионного обеспечения вдов; что констатировало необходимость государственных гарантий благосостояния и улучшения качества жизни всех детей.

Таким образом, в начале XX века сложился комплекс факторов, способствующих росту числа и эффективности услуг VT в сеттльментах, что, в свою очередь, доказало перспективность этой деятельности, необходимость ее формального признания и перенесения школьной социальной работы в стены образовательных учреждений.

С 1913 года начали вводить VT в штат сотрудников государственных школ. Пионером в этом начинании выступил Совет по образованию в Рочестере, штат Нью-Йорк, который инициировал и профинансировал программу работы VT на базе специализированного отделения школы под руководством ее директора. Работа VT в штате сотрудников школы, а не в связанной с нею социальной службе, позволила ежедневно следить за успехами ребенка, быстро реагировать на чрезвычайные ситуации, консультировать школьный персонал и использовать свои знания семейных и общинных ресурсов для оказания помощи каждому ученику непосредственно в общеобразовательном учреждении [9, с.12- 13]. Основными задачами VT в тот период были: просвещение, информирование населения о важности посещения детьми школ, социальная поддержка семей учащихся, организация общения и укрепление взаимопонимания учителей и родителей в целях содействия учебе детей; предоставление учителям сведений о семейных обстоятельствах и жизненном опыте обучающихся в их классе [9, с. 18].

В 1920-е годы число и влияние школьных социальных работников возросли главным образом в результате проведения серии демонстраций, организованных Фондом всеобщего благосостояния Нью-Йорка (Commonwealth Fund) с целью предупреждения преступности несовершеннолетних, и оказания этим фондом финансовой поддержки Национальному

комитету «visiting teacher». В силу чего профессиональная деятельность VT сфокусировалась на профилактике правонарушений и неуспеваемости в учебе.

Постепенно VT расширили свои знания проблем поведения детей и пришли к убеждению, что обучение в школе - это не только занятия с целью подготовки к жизни, это и есть сама жизнь, особенно в школах полного (продленного) дня; а успех в школе – больше, чем достижение определенного стандартного уровня знаний, и включает в себя адаптацию учащегося к школе. Ребенок, который адекватно приспособился к школе, скорее всего, позже, когда станет взрослым, адекватно адаптируется и к жизни в обществе. Это не подразумевает, что он обязательно станет богатым или знаменитым; просто у него будет больше шансов быть довольным своей жизнью. В связи с этим, школьные социальные работники стали помогать детям и их родителям справляться с проблемами школьной дезадаптации. Вместе с тем, консультируя учителей, представителей школьной администрации, специалистов территориальных внешкольных социальных учреждений, VT способствовал повышению уровня их компетентности в работе с отдельными учениками, классом или всем коллективом учебного заведения, выстраивая тем самым междисциплинарное взаимодействие и сотрудничество при планировании и проведении мероприятий в целях поддержки учащихся [9, с. 25]. Однако в те годы еще было ограничено участие школьных социальных работников в консультациях или сотрудничестве по изменению системы функционирования образовательного учреждения.

В свою очередь, директор, учителя, специалисты отдела по посещаемости, медицинский персонал и психологи, работающие в школе, сотрудники учреждений по месту жительства и родители стали направлять ребенка к VT, виды и уровень услуг которого зависели от особенностей индивидуальной ситуации учащегося, при этом соответствуя лучшим практикам социальной работы в любой другой внешкольной социальной службе. VT предоставлял помощь учащимся и их семьям в преодолении социальных, поведенческих, эмоциональных проблем, препятствующих обучению, особое внимание уделяя оказанию экономической помощи: в получении продовольствия, одежды и жилья [9, с. 23].

Социально-политическим фактором, стимулирующим в этот период школьную социальную работу, стало основание в начале 1920-х годов Американской лиги защиты детства (Child Welfare League of America); деятельность этой организации способствовала получению особыми детьми образования на дому.

В 1922 году Мэри Ричмонд опубликовала книгу «Социальная работа со случаем» («What is social case work?»), одна из глав которой помогла концептуализировать диагностическую роль школьных социальных работников [6]. Так, кейсворк означает такое взаимодействие, когда «именно клиент, а не другие люди или факторы (материальная помощь клиенту, его обучение, интересы социальной службы, успех программы и т. п.), оказывается в центре внимания»; а «задачи выполнения социальных программ помощи нуждающимся вторичны по отношению к таким целям, как индивидуальное самоусиление клиента и повышение его способности пользоваться общественными ресурсами и возможностями» [2, с.34].

Под воздействием идей не только этой публикации, но и Милфордской конференции (1928 г.), психоанализа, эго-психологии возрастает внимание к психическому здоровью школьников. Благодаря пропаганде психогигиенических идей, внедрению в систему образования психологического тестирования школьников, педагоги получили информацию об индивидуальных различиях и причинах проблемного поведения учащихся. Что усилило акцент на отдельном ребенке, и «социальные работники в общественных школах начали выполнять терапевтическую функцию, помогая диагностировать и лечить нервных и трудных детей» [7, с. 11]. Таким образом, постепенно оформляется клиническая модель, предполагающая непосредственную, индивидуальную работу со случаем (кейсворк), когда ребенок или семья переживают трудные времена или дисфункцию. Цель - «исправить» недостатки, мешающие индивиду достичь успеха. При этом внимание специалиста не

сосредоточивается на особенностях функционирования системы образовательного учреждения; персонал школы привлекается только в качестве источника информации о поведении ребенка.

В 1930 г. была основана Американская национальная благотворительная ассоциация (The American Public Welfare Association); а Джулия Джесси Тафт и Вирджиния Робинсон создали альтернативное диагностическому функциональное направление социальной работы, опубликовав труд «Изменение психологии в социальной работе со случаем». Последователи функциональной школы «исходили не из психологии заболевания, а из психологии роста, подчеркивая роль творческого потенциала человека, социальных и культурных факторов в его развитии. В силу этого основную задачу деятельности специалиста видели уже не столько в оценивании степени «нормальности» и социальной дееспособности клиента, поиске мер его излечения, сколько в предоставлении ресурсов в его распоряжение, чтобы обеспечить его социальное развитие. При этом утверждали необходимость разработки обоснованного плана действий» [2, с.35]. Эти идеи, несомненно, повлияли и на практику школьной социальной работы.

В 1930-е гг., период Великой депрессии, в силу обострения экономической ситуации население обнищало, многие учащиеся бросили школу, чтобы работать и содержать свои семьи; сроки обучения в школе были сокращены, соотношение числа учеников и учителей увеличилось, а программы социальной поддержки были упразднены или резко урезаны в объеме, обеспечивая лишь самые насущные, базовые потребности людей. В это время VT свои обязанности инспектировать посещаемость и оказывать терапевтические услуги заменили функциями распределения натуральной помощи [5], поскольку аморально анализировать комплексы неполноценности клиента, когда он голодает. Что сблизило роли VT и социального работника.

В 1933 г. президент Франклин Рузвельт начал «Новый курс» экономической политики преодоления кризиса и борьбы с бедностью, в рамках которого безработным оказывали прямую помощь, организуя общественные работы и обеспечивая социальные выплаты. В частности, были созданы специальные лесные лагеря, где молодые люди жили в течение полугода на полном обеспечении и трудились за заработную плату 30 долларов в месяц, помогая своим семьям. В 1935 году был принят Закон «О социальном страховании» (Social Security Act), предусматривающий создание государственной системы оказания помощи сиротам, вдовам, инвалидам, выплату пособий по безработице [6].

По выходу из Великой депрессии, в силу стабилизации экономических условий жизни и расширения параметров социальной защиты населения школьные социальные работники перестали рассматривать социальные изменения и социально-бытовые условия как основные мишени вмешательства, а возвратились к удовлетворению потребностей отдельных учащихся, ориентируясь на кейсворк. Снова «деятельность школьного социального работника приобрела клиническую направленность» [7, с.11]. Вместе с тем, эти профессионалы продолжали выступать посредниками между семьей, учебным заведением и территориальными учреждениями психосоциальной помощи.

В 1940-е гг. был завершен окончательный переход социально-педагогической деятельности с учащимися в стены школы, а название должности «учитель, отвечающий за посещаемость» официально заменено термином «школьный социальный работник». Выросло число школьных округов, проявивших интерес к этой службе. «Национальная ассоциация школьных социальных работников зарегистрировала 650 своих членов в 34 штатах и на Гавайях» [9, с. 27].

К середине XX века школьная социальная работа стала общепризнанной специальностью, делающей упор на сотрудничестве и коммуникации с учителями и другим школьным персоналом; школьный социальный работник стал экспертом, способным помогать решать психосоциальные проблемы всем субъектам системы образования. Если раньше он в основном обслуживал младших школьников и детей из малоимущих семей, то теперь запросы на услуги этого специалиста стали поступать от самых разных групп

учащихся, ведь подавляющее большинство детей по мере своего взросления испытывают стресс и проблемы. Таким образом, деятельность имеющих специальную профессиональную подготовку, одухотворенных, способных вдохновлять и объединять своими идеями и энтузиазмом школьных социальных работников оказалась полезной всем: ученикам, их родителям, педагогическому коллективу, администрации и персоналу учебного заведения, сообществу местного уровня.

Итак, в итоге ретроспективного анализа становления школьной социальной работы в США можно сделать выводы: на эту интегративную деятельность и специфическую область социальной практики объективно повлияли не только социокультурные, экономические и политико-правовые реалии функционирования государства, но и динамика педагогических идей, теоретические и эмпирические исследования в социальной работе, а также специфика и проблемы американской системы образования. Особым внешним ресурсом прогресса школьной социальной работы выступила высокая степень гражданской активности и солидарности американцев, проявившаяся в объединении усилий и возможностей (в том числе финансовых) социально инициативных граждан, равнодушных школьных администраторов, частных агентств и общественных организаций, заинтересованных в решении общих социально-педагогических проблем местного уровня. Дальнейшего исследования требуют внутрипрофессиональные факторы становления школьной социальной работы: разработка и принятие стандартов деятельности, междисциплинарный характер подготовки специалистов, критерии личностного отбора при трудоустройстве, наличие профессиональной ассоциации, выпуск специализированных научно-методических журналов, система супервизорства и т.д.

Литература

- 1) Обязательное образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1584193#.D0.A1.D0.A8.D0.90>
- 2) Психология социальной работы / Под ред. М. А. Гулиной. - 2-е изд., доп. и перераб. - СПб.: Питер, 2010. - 382 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://prepod.nspu.ru/file.php/990/Bilety_k_ehkzamenam/Gulina_Psikhologija_socilnoi_raboty_2010.pdf
- 3) Сравнительное образование : учебное пособие / Е. Ю. Рогачева [и др.]; под ред. Е. Ю. Рогачевой. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. 488 с.
- 4) Тартарашвили Т.А. США. Инструменты регулирования качества образования. М.: ЗАО «Новые печатные технологии», 2015. 448 с.
- 5) Allen-Meares P. School Social Work// Encyclopedia of Social Work. <http://socialwork.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-351?print=pdf>
- 6) Home Visiting. Historical Summary. <http://homevisiting.org/history>
- 7) Quinn-Lee L. School Social Work with Grieving Children in the Twin Cities. A dissertation. November 2009 https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/58005/1/QuinnLee_umn_0130E_10809.pdf
- 8) Openshaw L. Social Work in Schools. Principles and Practice// Social Work Practice with Children and Families/ Nancy Boyd Webb, Series Editor. New York, London.2008. p.2-28. <https://www.guilford.com/excerpts/openshaw.pdf?t>
- 9) Stovall J. V. A study of the perception of elementary, middle, and high school principals on school social work consultation, collaboration and program development. 12-1-2008 <https://core.ac.uk/download/pdf/30605514.pdf>
- 10) The Visiting Teacher in the United States. A Survey by the National Association of Visiting Teachers and Home and School Visitors. Public Education Association of the City of New York. 8 West 40th Street, New York City. JUNE 1921.72p. <http://homevisiting.org/assets/Visiting%20Teacher%201921.pdf>

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЛЯ ЛИЦ С ОВЗ

Дзусова А.А., Тубеева Ф.К., Юрловская И.А.

ICT USE FOR DESIGNING AND IMPLEMENTING INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAINS FOR PERSONS WITH A HIA

Dzusova A.A., Tubeeva F.K., Yurlovskaya I.A.

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические и практические проблемы инклюзивного образования. Среди инструментов практической реализации инклюзии – индивидуальные образовательные маршруты учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Анализируется опыт использования информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Abstract: The article deals with theoretical and practical problems of inclusive education. Among the instruments of practical implementation of inclusion are individual educational routes of students with disabilities. The experience of using information and communication technologies in working with children with special educational needs is analyzed.

Ключевые слова: инклюзивное образование, индивидуальная образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальный образовательный план обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, информационно-коммуникационные технологии в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Key words: inclusive education, individual educational program, individual educational route, individual educational plan of students with disabilities, information and communication technologies in teaching children with disabilities.

Происходящие в нашей стране изменения затрагивают все сферы жизни и деятельности общества, особенно школьное образование. Приоритетным направлением модернизации современного общего и специального образования в изменяющейся России выступает инклюзивное образование.

Дети с ограниченными возможностями в такой практике могут расти и развиваться вместе с другими детьми, посещать массовые школы, дружить в них. То есть жить как все остальные дети. Идея заключается в том, что для получения качественного образования и психологической адаптации в обществе, дети с ограниченными возможностями должны активно общаться с другими детьми. Но такое общение не менее важно и для тех детей, которые не имеют каких-либо нарушений в своем развитии или в здоровье.

Все это существенно повышает роль инклюзивного образования, позволяющего расширить возможности социализации детей с инвалидностью [2].

По статистике, каждый двадцатый житель России относится к категории инвалидов [1]. Следует отметить, что число людей, официально получающих пособия по инвалидности в России постоянно увеличивается [4].

Основная задача в этом направлении сформулирована Д.А. Медведевым:

«Мы просто обязаны, – подчеркнул премьер-министр, – создать нормальную систему образования для инвалидов, чтобы дети могли обучаться среди сверстников в обычных общеобразовательных школах, и с раннего возраста не чувствовали себя изолированными от общества».

Процесс совместного обучения обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья очень сложен и многогранен. В начале XX века она рассматривалась отечественными педагогами и психологами (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.П. Кащенко, П.О. Эфрусси и др.).

Психологи и дефектологи Т. А. Власова, Ю. З. Гильбоа, А. А. Дмитриев и другие доказали, что дети с пограничными нарушениями физического и психического здоровья, частичными отклонениями в функциональном развитии, способны обучаться в массовой школе при учете их особых образовательных потребностей.

Согласно требованиям ФГОС ОВЗ [3] в организации инклюзивного образовательного пространства становятся актуальными компетенции по разработке адаптированных образовательных программ, моделированию индивидуального образовательного маршрута.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленно разработанная дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая ученику позицию субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева и др.) [3].

Индивидуальный учебный план – это документ, отражающий общую стратегию и конкретные шаги междисциплинарной команды и родителей в организации психолого-педагогического сопровождения индивидуального образовательного маршрута ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательной организации на определенный период, утвержденный руководителем образовательного учреждения и подписью родителей ребенка.

Индивидуальный образовательный маршрут по функциональной нагрузке может быть трех вариантов направленности:

- маршрут адаптивного типа (предназначен для детей с особыми образовательными потребностями в группе компенсирующей или комбинированной направленности);
- маршрут развивающей направленности (для детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии или интеграции; для детей с условной нормой развития);
- маршрут созидательной направленности (как профильный маршрут в школе для старшеклассников; включение детей во внешние связи, т. е. развитие детского творчества).

Структура индивидуального образовательного маршрута включает следующие компоненты:

- целевой (постановка целей, определение задач образовательной работы);
- содержание (отбор содержания программного материала на основе совмещения или пересечения программ воспитания и обучения детей с нормальным и нарушенным развитием);
- технологический (определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей ребенка и контингента инклюзивной группы и школы);
- диагностический (определение системы диагностического сопровождения, систематизация и корректировка методик диагностики в соответствии с направлениями общего мониторинга, описанного в образовательной программе школы, и специального мониторинга);
- организационно-коррекционно-педагогический (условия и пути достижения коррекционных, педагогических целей);
- результативность (формулируются ожидаемые результаты, сроки их достижения и критерии оценки эффективности реализуемых мероприятий, прогнозируются

результаты реализации индивидуального образовательного маршрута в инклюзивных группах и уровне социально-психологической адаптации учащихся).

В рамках организации индивидуально-ориентированной помощи ребенку с особыми образовательными потребностями, специалистам психолого-педагогического сопровождения и педагогу в рамках деятельности психолого-педагогического консилиума разрабатывается индивидуальная образовательная программа (ИОП). Индивидуальная образовательная программа является результатом проектирования индивидуального образовательного маршрута для ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательном учреждении и продуктом деятельности психологического и педагогического консилиума. Основная цель ИОП – построение образовательного процесса для ребенка с особыми образовательными потребностями в соответствии с его реальными возможностями, исходя из особенностей его развития и образовательных потребностей.

Индивидуальная образовательная программа – документ, описывающий специальные образовательные условия для максимальной реализации особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения и воспитания на определенной ступени образования.

Разработка индивидуального образовательного маршрута для ребенка с особыми образовательными потребностями в рамках образовательной организации предполагает определение и реализацию необходимых и достаточных специальных условий для полного включения ребенка и его семьи в образовательную среду, определение стратегий и тактик психолого-педагогического сопровождения.

Одним из таких условий является использование информационно - коммуникационных технологий при организации индивидуального образовательного маршрута, открывающего новые перспективы инклюзивного образования и социализации детей с особыми образовательными потребностями.

Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют:

- используя принцип модульности и учитывая познавательные потребности детей, выстраивать индивидуальный образовательный маршрут;
- осуществлять совместную взаимодополняющую и обогащающую деятельность участников образовательного процесса.

Эффективность обучения в такой среде во многом базируется на том, что ученики имеют возможность работать с учебными материалами в таком режиме и объеме, которые подходят непосредственно им, тем самым реализуя индивидуальную траекторию своего обучения.

Осуществление индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, обеспечивает: учет исходного уровня ЗУН учащихся; организация образовательного процесса с учетом уровня их интеллектуального развития, физиологических, психологических, социальных и возрастных особенностей; разработку содержания обучения с учетом индивидуальных потребностей и пожеланий ученика; выбор места, времени, сроков и режима обучения; дифференциация подхода к учащимся на основе использования учебных заданий и учебных материалов разного уровня сложности; использование эффективных индивидуальных способов руководства познавательной деятельностью детей и развитие у них навыков самостоятельного обучения, навыков саморегуляции собственной учебной деятельности, самоопределения, самоутверждения; осуществление индивидуального контроля над обучением, развитие самоконтроля в процессе самообучения. Дистанционное обучение – специфическая форма обучения, реализуемая комплексом технологий, обеспечивающих оперативную доставку основного объема изучаемого материала обучающимся в процессе интерактивного взаимодействия учеников и педагогов, либо предоставляющая ученикам возможность самостоятельно работать над усвоением изучаемого материала.

При организации дистанционного обучения детей с особыми образовательными потребностями важное значение имеет использование специализированного оборудования

и программного обеспечения: программное обеспечение, экранного доступа с помощью синтеза речи; системы поддержки альтернативной коммуникации; программное обеспечение, которое позволяет предсказывать и завершать слова; программное обеспечение, предназначенное для развития навыков планирования; дисплей Брайля и клавиатура; манипуляторы – трекбол, джойстик; набор цветных кнопок удаленного компьютера; увеличенная клавиатура с минимальным усилием для позиционирования и ввода; сенсорная и облегченная клавиатура, накладки на клавиатуру, сенсорный экран, графический планшет; электронные музыкальные инструменты; цифровой микроскоп и т.д.. [6].

Для успешного освоения общеобразовательной школьной программы для детей с особыми образовательными потребностями также необходимо найти подходящие способы мониторинга и оценки результатов обучения при организации индивидуального образовательного маршрута. Традиционные системы мониторинга и оценки знаний и навыков учащихся не уделяют достаточного внимания их индивидуальным особенностям. Дистанционные образовательные технологии в обучении детей с особыми образовательными потребностями должны учитывать и регулировать этот фактор при формировании индивидуального образовательного маршрута, в котором учащийся может проявить инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность. Электронное портфолио учащегося (e-portfolio) может быть подходящим методом мониторинга и оценки в данном случае [5].

Таким образом, дистанционные технологии и поставляемый комплекс аппаратно-программных средств для осуществления обучения детей с ограниченными возможностями здоровья существенно расширяют образовательные возможности, позволяют учитывать психологические и физиологические особенности таких детей для построения их индивидуальной образовательной траектории.

Литература

1. Ефремов А.В. Концепция управления процессами социальной адаптации и интеграции инвалидов в общество. Автореферат на соискание ученой степени доктора социологических наук. Новосибирск, 2001.
2. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Изд-во Педагогического института СГУ, 2002.
3. Об утверждении федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [электронный ресурс]: приказ Минобрнауки от 19 декабря 2014 г. № 1598 // Консультант Плюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/
4. Образование для всех? Региональный мониторинговый доклад. – UNICEF. – Florence. – № 5. – 1998.
5. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012.
6. Тубеева Ф.К. Психолого-педагогические основы применения информационных технологий в обучении // Современные технологии в образовании: Материалы XIV Всероссийской заочной научной конференции, посвященной 90-летию СОГПИ. В 2-х частях. Часть 2 / Под ред. Л. В. Газаевой. Выпуск XIV. Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. – Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2014. – С.111-114.

УДК 378

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Жаркова Г.А., Неверов А.А.

FOREIGN EXPERIENCE IN FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION

Zharkova G.A., Neverov A.A.

Цель работы заключается в раскрытии основных идей и положений концепции международного признания результатов образования и требований, выдвигаемых к академическому сообществу на основе компетентностного подхода; *основные задачи*: на основе проведенного анализа работ зарубежных ученых выделить основные этапы становления и развития компетентностного подхода в системах высшего образования западноевропейских стран; раскрыть основные принципы Лиссабонской Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе; раскрыть основные группы ключевых компетенций, определенных Советом Европы, а также наиболее важные и неотъемлемые параметры, образующие модель специалиста XXI века.

Основное содержание. В статье раскрыта проблема повышения качества современного образования, являющаяся одной из актуальных проблем, как для всего мирового сообщества, так и для России. Обозначены основные позиции Декларации Европейской Комиссии и министров образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе (2002), в числе которых: создание единого европейского пространства в области профессионального образования; решение проблемы признания компетенций; создание единой системы кредитных единиц; разработка специальных (профессиональных) компетенций, общих показателей (дескрипторов) качества и др. Представлен опыт реализации программы TUNING, в которой была сделана попытка установить соответствие системы общих и специальных компетенций уровням подготовки, типам курсов и системе единиц (кредитов) ECTS. Сделан вывод о том, что зарубежный опыт становления и развития компетентностного подхода в образовании активно используется в теории и практике отечественного образования, так как в сфере профессионального образования в рамках Болонского и Копенгагенского процессов наша страна присоединилась к базовым принципам организации единого европейского пространства, в том числе – по компетентностному подходу к представлению результатов и оценке качества профессионального образования.

The purpose of the work is to reveal the main ideas and statements of the concept of international recognition of the competency based educational results and the requirements which are put forward to the academic community; *main tasks*: based upon the analysis of foreign scientists' work, identify the main stages of the formation and development of the competence approach in systems of higher education in Western European countries; disclose the basic principles of the Lisbon Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region; reveal the main groups of key competencies which are identified by the Council of Europe and also the most important and integral parameters which form a model of a specialist in the 21st century.

The main contents. The article reveals the problem of improving the quality of modern education, which is one of the urgent problems for the entire world community, and so is for

Russia. The main positions of the Declaration of the European Commission and European Ministers of Education on the development of cooperation in the sphere of vocational education and training in Europe (2002) are designated. They include: the creation of a single European space in the sphere of vocational education; solving the problem of recognition of competencies; creation of a unified system of credit units; description of special (professional) competencies, general indicators (descriptors) of quality, etc. The experience of implementing the TUNING - program, in which an attempt was made to establish the conformity of the system of general and special competencies to training levels, types of courses and the system of units (credits) ECTS, is given. It was concluded that foreign experience in the formation and development of a competence-based approach in education is actively used in the theory and practice of education in native country, so as in the sphere of vocational education according to the Bologna and Copenhagen processes, our country has an obligation to follow the basic principles of organizing a single European space, including the competence-based presentation of the results of vocational education.

Ключевые слова: зарубежный опыт, компетентностный подход, европейское пространство, качество образования, профессиональные компетенции и компетентность, мета-качества, ключевые компетенции.

Keywords: foreign experience, competence approach, European area, quality of education, professional competences and expertise, meta-quality, key competences.

Еще до Болонских соглашений возникла тенденция переориентации образовательной парадигмы, носящая характер вызова, выдвинутого системе образования социальными и экономическими изменениями в мире. Компетентностная методология разработки нового поколения стандартов образования потребовала пересмотра ряда его принципов в соответствии с концепциями, разрабатываемыми в рамках Болонского процесса [4, с. 438-439].

Так, Лиссабонская конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе» (Россия присоединилась к ней в 2000 г.) представила концепцию международного признания результатов образования, потребовав от академического сообщества выработки конвертируемых общепонятных критериев такого признания.

Лиссабонская конвенция, разработанная ЮНЕСКО и Советом Европы, была принята в Лиссабоне 11 апреля 1997 г. национальными представителями. Она предусматривала согласованную и последовательную структуру признания квалификаций в высшем образовании. Целью данного документа является гарантия того, что квалификации одной страны должны быть признаны другой страной [5].

Основные принципы Лиссабонской конвенции:

- обладатели квалификаций, выданных в одной стране должны иметь надлежащий доступ к оценке этих квалификаций в другой стране;
- каждая страна должна признавать квалификации, разработанные другими странами и соответствующие общим требованиям для получения высшего образования, для доступа к программам ее системы высшего образования, за исключением случаев, при которых доказаны существенные различия между общими требованиями и квалификациями, по которым запрашивается признание этой квалификации;
- признание квалификации высшего образования, выданной в другой стране, должно обеспечивать доступ к дальнейшему обучению (получению и использованию ученой степени в соответствии с законами и постановлениями страны, в которой запрашивается признание), а также признание квалификации может облегчить доступ на рынок труда [1, с. 28-40].

Далее в Болонском процессе активно разрабатываются разные варианты подобных критериев, что было названо *компетентностным подходом*, так как в ходе его реализации

формируется профессиональная компетентность, происходит развитие личности в процессе обучения в вузе, овладение профессией и выполнение профессиональной деятельности, что становится фундаментом профессионального становления специалиста [2].

Разрабатываемый компетентностный подход апеллировал к парадигме междисциплинарного образования и науки. Показательно, что сам принцип компетенции начал реализовываться в конкретной науке, а потом экстраполировался как научный метод, применяемый в различных сферах знания, в том числе, и в педагогике. Его возникновение связано с исследованиями Н. Хомского, известного американского лингвиста, сформулировавшего понятие компетенции в теории языка [8].

Осуществленный ретроспективный анализ работ зарубежных ученых (Ж. Делор, Р. Уайт, Б. Оскарссон, Дж. Равен, Д. Хаймс, Г. Халаж, Н. Хомский, В. Хутмахер, С. Шо и др.) позволил условно обозначить этапы становления и развития компетентностного подхода в западноевропейском образовании.

Первый этап – 1960-1970 гг. – можно охарактеризовать введением в научный оборот категории «компетенция», возникновением предпосылок к разграничению понятий «компетенция» и «компетентность». С этого периода начинается исследование различных видов языковой компетенции в сферах теории обучения языкам и трансформационной грамматики, вводится понятие «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс) [9, с. 272]. Р. Уайт в своей работе «Motivation reconsidered: the concept of competence» (1959), категорию компетенции содержательно наполняет личностными компонентами, включая мотивационную составляющую.

Второй этап – 1970-1990 гг. – характерен реализацией категорий «компетенция» и «компетентность» в теорию и практику обучения языку (в том числе и неродного), профессионализма в таких сферах, как управление, менеджмент, руководство, общение. На этом же этапе определяется содержание понятий «социальные компетенции» и «социальная компетентность». В работе Джона Равена «Компетентность в современном обществе» (Лондон, 1984) дается разъяснение дефиниции «компетентность» как явления, состоящего «из большого количества элементов, относительно независимых друг от друга, ... одни относятся к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, личностной, определяющих эффективное поведение» [7]. Джон Равен уточняет, что виды компетентности – есть «мотивированные способности» [там же]. Начиная с этого времени в европейском образовательном пространстве для определения уровня профессиональной квалификации студентов используется термин «компетенция», имеющий сущностно-содержательную характеристику, а также и дифференциацию по уровням в зависимости от степени обладания студентами способами будущей профессиональной деятельности. С позиций компетентностного подхода уровень образованности должен определяться не столько энциклопедичностью и объемом знаний, сколько умением (способностью) решать профессиональные задачи различной сложности на основе сформированных знаний. Приверженцы разрабатываемого компетентностного подхода стали считать фундаментом содержания образования не знания, а целостную компетентность как более сложную культурно-дидактическую структуру.

Третий этап – 1990-2001 гг. – характеризуется активным использованием категорий «компетенции» и «компетентность», утверждением компетентностного подхода в образовании. В документах ЮНЕСКО а совокупность компетенций, рассматриваемых как оптимальный результат образования [2]. В 1996 году Советом Европы введено понятие «ключевые компетенции», которые должны соответствовать новым экономическим преобразованиям и запросам рынка труда, а также содействовать демократизации общества. [3, с. 96-98].

В выступлении на Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор по сути определил глобальные компетентности – «четыре столпа», на которых должно основываться образование: «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить». По

Делору, одна из них – «научиться делать» – означает приобретение не только профессиональной квалификации, но и в более широком смысле – умения работать в группе, справляться со множеством различных ситуаций. 27-30 марта 1996 года по программе Совета Европы на симпозиуме в Берне ставился вопрос о том, что для реализации образовательных реформ важным является обоснование «ключевых компетенций», приобретаемых обучающимися для высшего образования и дальнейшей успешной работы. В. Хутмахер в своем обобщающем докладе отметил, что само понятие «компетенция» содержательно точно еще не определено, хотя и входит в ряд таких понятий, как умения, способности, компетентность, мастерство. Докладчик отметил, что согласен с исследователями, считающими, что сущность понятия «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Отмечая, что Г. Халаж, как основной разработчик компетенций, рассматривает их обоснование как ответ на вызовы, стоящие перед Европой, В. Хутмахер дал определение пяти ключевым компетенциям, принятым Советом Европы, которыми должны обладать молодые европейцы [10]: *политические и социальные компетенции* (умение разрешать конфликты ненасильственно, способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, поддерживать демократические институты); *межкультурные компетенции* (толерантность в принятии различий, уважение других, способность сосуществовать с людьми различных культур, языков и религий); *коммуникативные компетенции* (владение устной и письменной коммуникацией, необходимой для социальной жизни и профессиональной деятельности, владение более, чем одним языком); *информационные компетенции* (владение информационными технологиями, понимание их сильных и слабых сторон, способность к критической оценке информации, распространяемой рекламой и масс-медийными средствами; *способность учиться на протяжении жизни* (непрерывное обучение в профессиональной сфере, в контексте личной и социальной жизни).

Таким образом, ключевые компетенции отражают самое общее и широкое проявление социальной жизни человека в современном обществе. Нужно сказать, что как синоним понятия «компетентность» иногда выступает понятие «базовый навык». Например, Б. Оскарссон приводит их целый список, отмечая, что они «... объемны, формируются как дополнительные к специфическим профессиональным навыкам, включают способность к эффективному планированию, работе в команде, к творчеству, а также лидерство, организационно-коммуникативные навыки и др.» [6].

К базовым навыкам С. Шо в 1998 году отнес: «основные навыки» (грамота, счет); «жизненные навыки» (самоуправление, взаимодействие с другими людьми); «ключевые навыки» (коммуникация, решение проблем); «социальные и гражданские навыки» (социальная активность, ценности); «навыки для получения занятости» (обработка информации); «предпринимательские навыки» (исследование деловых возможностей); «управленческие навыки» (консультирование, аналитическое мышление); «широкие навыки» (анализирование, планирование, контроль).

Важно отметить, что в зарубежном опыте реализации компетентностного подхода компетентности соотносятся как с базовыми навыками, так и с ключевыми квалификациями. Учеными дается компетентностное определение базовых навыков как личностных и межличностных качеств, способностей, навыков и знаний, выражающихся в различных формах и разнообразных ситуациях профессиональной деятельности и социальной жизни.

Обобщая приведенные выше позиции исследователей Западной Европы по проблемам основных теоретических конструктов компетентностного подхода, нужно сказать, что их общепринятого определения нет. В Германии к ним относят ключевые квалификации, в Дании – базовые навыки, в Великобритании – ключевые навыки. Анализируя предлагаемые структуры, можно видеть, что одни относятся к компетентности – широкой общеобразовательной, политической и межкультурной осведомленности, другие – означают навыки в выполнении большого спектра действий – компетенций, а

третьи – раскрывают степень сформированности социально-профессиональных качеств обучающихся и специалистов. Следовательно, все многообразие новых интегративных образовательных единиц сведены учеными в три группы: компетенции, компетентности, социально-профессиональные и учебно-познавательные качества (или мета-качества).

Четвертый этап – 2001 г. - по н.в. – этап движения «от понятия квалификации к понятию компетенции и компетентности», определяющих модель специалиста XXI века.

Тенденция движения «от понятия квалификации к понятию компетенции и компетентности» сегодня выступает в качестве общеевропейской и даже общемировой. Она проявляется в том, что развитие познавательных и информационных основ современного производства не вмещается в традиционное понятие профессиональной квалификации. Понятие компетентности становится более широким и адекватным новым требованиям.

Действительно, трудно не согласиться с тем, что новый тип экономических отношений вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов и молодым специалистам, в которых приоритетными становятся требования к формированию интеллектуальных, творческих, коммуникативных, рефлексивных, самоорганизующих и моральных качеств, способствующих успешной организации деятельности в широком культурном, социальном, экономическом и профессиональном контекстах.

В докладе ЮНЕСКО говорится: «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода «коктейль» навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются: квалификация в строгом смысле этого слова; социальное поведение, способность работать в группе; инициативность, любовь к риску» [1, с. 32-34].

Важнейшими параметрами модели специалиста XXI века на данном этапе развития компетентностного подхода за рубежом выступают: *грамотность* (уровень обученности, необходимый для жизни современного человека в обществе, знания, сведения в конкретной области науки, техники, культуры); *образованность* (с одной стороны – широкий кругозор, с другой – определенная избирательность по глубине понимания конкретных вопросов и проблем); *профессиональная компетентность* (уровень собственно профессиональной подготовки, опыт, личностные особенности, стремление к самообразованию и саморазвитию, способность к творчеству, ответственность); *культура* (уровень совершенства, достигнутый в определенной отрасли знания, в овладении той или иной деятельностью); *менталитет* (основы мировоззрения и мировосприятия, деятельности и поведения, обуславливающие поступки человека и его отношение к различным аспектам общественной жизни).

Анализ научной проблематики данной тематики позволил исследовать процесс развития профессиональной компетентности как важного условия профессионального развития личности в следующих аспектах:

- как формирование профессиональной направленности, интеграцию профессионально важных и социально значимых качеств, способность к непрерывному совершенствованию профессиональной деятельности, поиску ее наиболее оптимальных форм и методов на основе индивидуальных качеств и психологических особенностей личности;

- как эффективный процесс самопознания и саморазвития личности, проектирования инновационных моделей профессиональной деятельности и прогнозирования ее результатов, поиска своей ниши в мире профессий, самореализации в профессиональной сфере, самоактуализации личностного потенциала в достижении высокого уровня профессионализма;

- как динамичный процесс, предусматривающий выбор направления и специфики будущей профессиональной деятельности, формирование профессионально значимых личностных качеств, поиск оптимальных технологий, способствующих качественному и творческому решению профессиональных задач в соответствии с индивидуально-

психологическими характеристиками личности.

Перечисленные аспекты опосредованы профессиональной деятельностью, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью личности. Результативность процесса формирования профессиональной компетентности специалиста зависит от таких условий, как: обоснованный выбор профессии на основе грамотно организованной профориентационной работы, профессиональной информации и профессиональной консультации, развивающего характера содержания, форм и методов профессионально-образовательного процесса в учебных заведениях, расширения кругозора в поэтапном освоении специалистом взаимосвязанных видов профессиональной деятельности.

Повышение эффективности и качества современного образования является важной и актуальной проблемой как для всего мирового сообщества, так и для России. В документах Европейской Комиссии и министров образования европейских стран по сотрудничеству в области профессионального образования (2002) выдвинут целый ряд *задач*, основными из которых являются: создание в области профессионального образования единого европейского пространства; решение проблемы реализации компетентностного подхода и признания компетенций; разработка единой для европейских стран системы кредитных единиц; разработка специальных (профессиональных) компетенций, общих показателей (дескрипторов) и др. [2].

В данном контексте в рамках проекта TUNING были сформулированы *результаты* обучения для бакалавров и магистров (наиболее общие дескрипторы квалификаций высшего профессионального образования):

- бакалавр обязан: уметь демонстрировать знание теоретико-методологических основ и истории становления и развития своей основной дисциплины; конкретно и логично излагать усвоенные базовые знания; оценивать новую информацию и интерпретировать ее в контексте этих знаний; понимать общую структуру данной дисциплины, ее взаимосвязь со смежными и подчиненными ей дисциплинами; уметь анализировать и критически осмысливать новые и традиционные концепции и теории; реализовывать относящиеся к дисциплине современные эффективные средства, технологии и методики; демонстрировать понимание результатов исследований, относящихся к дисциплине, полученных экспериментальных и эмпирических данных по их проверке;

- магистр обязан: владеть высоким уровнем знаний в специализированной области конкретной дисциплины (знаком с новейшими теориями, современными средствами и технологиями); практическими умениями в понимании и интерпретации новых явлений в теории и практике осваиваемой дисциплины; быть достаточно компетентным в методологии и методике исследования, уметь анализировать содержание основных понятий и параметров исследования, определять его структуру и логику, интерпретировать результаты на высоком уровне; понимать сущность взаимодействия науки и практики; быть в состоянии внести оригинальный (хотя и ограниченный) вклад в теоретико-методологическое обоснование дисциплины (подготовить магистерскую диссертацию; продемонстрировать креативность, оригинальность и творчество в освоении дисциплины); владеть высоким уровнем сформированности компетенций по дисциплине на профессиональном уровне.

В ходе реализации программы TUNING ученые и практики попытались привести в соответствие систему общих и специальных компетенций *уровням* профессиональной подготовки, типам курсов и системе единиц (кредитов) ECTS. Учебные курсы дифференцируются по таким *уровням*, как: курс введения в предмет – базовый (Basic) уровень; курс, предназначенный для углубления базового знания – промежуточный (Intermediate) уровень; курс продвинутого уровня (Advanced); специализированный курс (Specialised).

Дифференциация по *типам* курсов: курс основной программы – Core-курс; курс, поддерживающий и связанный с основной программой, – Related-курс; необязательный, непрофилирующий Minor-курс.

На основе данной классификации разрабатываются *модели* распределения нагрузки по типам и уровням курсов, а также их модулям в единицах (кредитах) ECTS. Это пять *типов учебных модулей*: основные модули – группы предметов, составляющие основу, фундамент соответствующей науки; поддерживающие модули; организационные и коммуникационные модули; специализированные модули, то есть необязательные, но расширяющие и углубляющие компетенции в избранной области – факультативные и элективные модули; переносимые модули, такие как проекты, диссертации, стажировки, объединяющие теорию и практику. Причем, основные и специализированные модули – это блоки, способствующие приобретению, расширению и углублению знаний; поддерживающие модули – это модули, способствующие развитию методологических компетенций; организационные и коммуникационные модули – это модули, содержание которых направлено на самообучение и самоорганизацию; переносимые модули – это модули, обеспечивающие трансформацию знаний на практику. Чем выше уровень образования, тем больше количество модулей, углубляющих знание и обуславливающих связь между теорией и практикой.

Зарубежный опыт становления и развития компетентностного подхода в образовании активно используется в теории и практике отечественного образования. Россия в контексте Болонского и Копенгагенского процессов в сфере профессионального образования обязалась присоединиться к базовым принципам организации единого европейского пространства, в том числе – по компетентностному подходу к представлению результатов и оценке качества профессионального образования.

Литература

1. Галактионов, В.В. Международная практика взаимного признания документов об образовании и профессиональных квалификаций // Высшее образование в России. – 2004. – № 2.
2. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокровитное сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1997.
3. Донина, О.И. Компетентностный подход как идеология современного личностно-ориентированного образования / О.И. Донина, А.В. Кузнецов, А.Н. Кузнецова // Теория и практика профессионального образования в высшей школе: Сборник материалов научно-методической Интернет-конференции / под ред. М.В. Карнауховой. – М.: ЗАО «МЦД», 2009.
4. Донина, О.И. Философия качества в международных стандартах и новых концепциях управления качеством / О.И. Донина // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы 3-й научно-практической конференции с международным участием: 20-21 апреля 2012. Часть 2: ФГБОУ ВПО УлГПУ им. И.Н. Ульянова. – Ульяновск: УлГПУ, 2012.
5. Лиссабонская конвенция, 1997 года – <http://www.edu.gov.kz/index.php?id=1048&L=1>.
6. Оскарссон, Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования/ Оценка качества профессионального образования. Доклад 5/Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта, Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. – М., 2001.
7. Равен, Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. (англ. 1984).
8. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.
9. Hymes, D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.
10. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.

УДК 37

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Кулешин М. Г., Леонова Н. А.

VOCATIONAL GUIDANCE OF PEDAGOGICALLY STARTED STUDENTS IN EDUCATIONAL INSTITUTION

Kuleshin M. G., Leonova N.A.

В статье обосновывается, что у трудных обучающихся необходимо выяснять, какие именно профессии и почему их привлекают, под чьим влиянием они избрали те или иные профессии. По мнению авторов, для более четкого выявления ведущих мотивов выбора профессии трудными подростками необходимо их сравнение с мотивами выбора профессии массовыми обучающимися (преимущественно из тех же общеобразовательных учреждений).

Is proved in article that it is necessary to find out from difficult students what professions and why attract them under whose influence they chose these or those professions. According to authors, more accurate identification of the leading motives of a vykbor of a profession by difficult teenagers requires their sravneneniye with motives of choice of profession by mass students (mainly from the same educational institutions).

Ключевые слова: мотив, профессия, профориентационная работа, информация, общество

Key words: motive, profession, professional orientation work, information, society

К сожалению, еще не все подростки понимают необходимость и трудовой деятельности в обществе, определяющейся «реализацией целей и задач воспитательной системы всеми ее субъектами» [2, С. 230-232], позволяющих воспитывать в себе качества личности, формируемые в контексте межличностных общественных отношений [6, С. 73-78]. Задача общеобразовательного учреждения - помочь этим подросткам встать на правильный, трудовой путь, помочь найти себе место в жизни, выбрать профессию по душе.

Это касается, прежде всего, трудных учащихся. Важным здесь является изучение мотивов выбора профессии трудновоспитуемыми учащимися. При этом необходимо выяснить ответов на ряд следующих вопросов: какие профессии вы лучше всего знаете; какие профессии вам больше всего нравятся; кем вы хотите быть; какую профессию вы себе выберете; почему вы избираете именно эту профессию; от кого (от родителей, родственников, преподавателей, товарищей) или откуда (из кинофильмов, книг) вы узнали об избранной вами профессии; что вы знаете об избранной вами профессии; чем занимается работник данной профессии; какие требования к работнику данной профессии предъявляются; что особенно привлекает вас в избранной вами профессии; не пытались ли вы работать по данной профессии (в данной области); если вам по каким-либо причинам не придется избрать желаемую профессию, то назовите другую, которой вы хотели бы овладеть, и объясните, почему именно ею; какие профессии вы никогда не избрали бы и почему от них отказываетесь.

Как показывает анализ ответов на эти вопросы, подростков более всего привлекают профессии, часто встречаемые ими в повседневной жизни; причем, в сравнении с

массовыми школьниками, у трудных подростков эта тенденция проявляется сильнее. К тому же, они предпочитают выбирать профессии, не связанные с получением специального образования и не требующие, по их мнению, высокой дисциплинированности. При профориентационной работе среди трудновоспитуемых необходимо учитывать особенности их характера, темперамента, требования от профессии постоянной новизны, смены впечатлений, движения и отрицательное отношение к профессиям однообразным, мало-подвижным.

Поскольку профориентация, в строгом смысле слова, представляет собой управление процессом формирования мотивов выбора профессии, то при выяснении какими мотивами руководствовались педагогически запущенные учащиеся при выборе профессии, в сравнении с массовыми школьниками, получаем, что при выборе профессии педагогически запущенные учащиеся называют романтику, внешнюю красоту профессии. При анализе причин, побудивших этих подростков избрать профессию выясняется, что привлекает их не сама работа, а любовь окружающей среде, постоянная смена впечатлений, постоянное движение. Все это свидетельствует о том, что трудные школьники, выбирая ту или иную профессию, имеют о ней самое общее, поверхностное представление. Отсюда и преобладание таких мотивов, как романтика.

Группа учащихся, которые не может определить мотивы выбора профессии: среди трудных - около половины, среди массовых школьников чуть больше третьей части. Эти данные подтверждают высказанную выше мысль о том, что педагогически запущенных подростков привлекают в профессии в основном второстепенные факторы, а отсюда, как следствие, то, что они не могут назвать сколько-нибудь определенные мотивы выбора данной профессии (у массового школьника эта тенденция проявляется слабее).

Определенное влияние на мотивы выбора профессии педагогически запущенными учащимися оказывает стремление продолжить дело родителей (у массовых школьников такое стремление не выявляется). Это можно объяснить тем, что в отличие от трудных ребят массовый школьник использует какой-то другой, на его взгляд, более авторитетный источник информации о профессиях, нежели родители.

Представляет интерес и то, что среди мотивов выбора профессии называется стремление служить стране, людям. Но в то же время у трудных занимает одно из последних мест (да и у массовых школьников он недостаточно высок). Создавшееся положение объясняется, видимо, тем, что при выборе профессии трудные дети пользуются информацией из недостаточно авторитетных источников.

Следовательно, доминирующим мотивом, влияющим на выбор профессии педагогически запущенными учащимися, является внешняя привлекательность профессии, романтика и другие второстепенные факторы. Пока еще незначительным влиянием среди них пользуется мотив общественной значимости профессии (стремление служить стране, людям).

Наибольшее число отрицательных ответов среди педагогически запущенных учащихся получают строительные профессии. Объясняя свое отрицательное отношение к этим профессиям, трудные подростки говорят, что работа на стройке грязная, физически тяжелая, она наносит ущерб здоровью, а зачастую сопряжена и с риском для жизни.

Отказ от профессии, связанной с трудовой деятельностью в сфере рабочих профессий, трудные подростки мотивируют тем, что это тяжелая, грязная работа. Такой решительный отказ (более третьей части) от этой профессии среди массовых школьников станет понятен, если учесть, что многие из них связывают свою дальнейшую жизнь с получением специального среднего или высшего образования.

Отказываясь от профессии преподавателя, школьники заявляют, что это очень нервная работа, преподавателю все время приходится кричать. В этих словах подростков звучит прямой упрек в адрес воспитателей, которые подменяют свое неумение найти индивидуальный подход к ребенку грубым окриком. К тому же трудные подростки зачастую наблюдают недоброжелательное отношение родителей к преподавателям, возникающее на

почве конфликтов в результате неправильного поведения отца или матери, или обоих родителей.

Отказ от выбора определенных профессий побуждается сложившимся неверным представлением о роли и значении этих профессий в жизни нашего общества, определяемой «сложным взаимодействием различных видов социальной коммуникации» [1, С. 95-100]. Правильное представление о профессии предполагает самостоятельную познавательную деятельность по теоретическим и практическим аспектам изучения информационных материалов, «оценку происходящего в общественной сфере» [3, С. 186-189], связанных с событиями, которые «определяются системой научного мировоззрения, научно-осознанными социальными целями общества» [4, С. 26-29]. Это возможно при сформированном мировоззрении, ориентированном на культурные, духовно-нравственные ценности [7, С. 39-44], «которые оказывают существенное воздействие на жизнедеятельность современного человека» [5, С. 136-143].

В основном те же мотивы отказа от профессий (грязная, тяжелая, вредная для здоровья работа, низкий престиж профессии) преобладают и в ответах массовых школьников. Но они, в отличие от педагогически запущенных своих сверстников, лучше понимают общественную значимость профессий (в том числе и будничных, незаметных). Отсюда, и отказов от таких профессий с их стороны гораздо меньше.

Для создания более полного представления о мотивах выбора профессии педагогически запущенными учащимися, необходимо выяснить, под чьим влиянием подростки выбирали те или иные профессии.

Основным источником информации педагогически запущенных учеников является их ближайшее окружение, то есть родители и родственники (около семидесяти процентов). Велико и влияние товарищей - около третьей части.

В том, что у подавляющего большинства трудновоспитуемых источников информации являются люди, мало подготовленные для работы с детьми, имеющие, зачастую, самые поверхностные знания о той или иной профессии, и надо искать причину того, что трудные подростки не понимают общественной значимости многих профессий, того, что мотив служения стране, занимает одно из последних мест, а в ряде случаев подростки вообще затрудняются в выборе профессии. Общеобразовательное учреждение, как источник информации, занимает у трудных, к сожалению, одно из последних мест (около десяти процентов). У массовых школьников основным источником информации являются книги, кинофильмы, телепередачи, а также преподаватели, представители средних специальных учреждений. Ближайшее окружение тоже оказывает на них заметное влияние, но не в такой степени, как это имеет место среди трудновоспитуемых.

Представляет интерес анализ накопленных в общеобразовательных учреждениях материалов, характеризующих работу с трудными подростками по профориентации (школьные планы и планы работы классных руководителей по перевоспитанию педагогически запущенных подростков, протоколы заседаний групп надзора). Надо сказать, что общеобразовательные учреждения используют ряд форм работы с трудными в этом направлении: просмотр кинофильмов о профессиях, встречи с представителями производства, с представителями по трудоустройству различных предприятий, экскурсии на предприятия, в высшие учебные заведения и средние специальные учреждения. Привлекательности профессии, ее популярности, как известно, способствуют не только механизация и автоматизация производства, материальная обеспеченность, но и общественное мнение, нравственное содержание. Для этого необходимы встречи с лучшими представителями отраслей производства, специалистами сельского хозяйства, преподавателями различных образовательных учреждений, средних специальных и высших учебных заведений, организация вечеров профессий. Особое внимание необходимо, также, уделять раскрытию важности и народнохозяйственного значения каждой профессии, перспективам ее развития.

Педагогический коллектив общеобразовательного учреждения должен проводить

разноплановую работу с родителями и общественностью по повышению моральной престижности массовых профессий. Преподаватели и воспитатели общеобразовательных учреждений на конкретных примерах труда передовиков могут показывать обучающимся, что важно не только, кем быть, но и каким быть, что не профессия украшает человека, а человек своим профессиональным мастерством создает авторитет профессии.

За трудновоспитуемыми закрепляются воспитатели из числа преподавателей общеобразовательных учреждений, в задачу которых входит также и профориентационная работа среди подшефных. Администрация общеобразовательных учреждений и классные руководители привлекают трудных подростков для участия в субботниках, трудовых десантах, на сельхозработы, к ремонту школьных зданий, в классные ремонтные бригады. Вовлечение старшеклассников в разнообразные общественно полезные дела общеобразовательного учреждения, связь с трудовой деятельностью родителей помогает обучающимся глубже понять роль труда в жизни общества. Трудовые традиции, участие вместе со взрослыми в практике формируют у обучающихся понимание общественной значимости будущей профессии.

Но работа по профориентации ведется еще во многих общеобразовательных учреждениях не систематически, более активно в начале и в конце учебного года. Оставляет желать лучшего и работа по профориентации трудных учащихся. Все это значительно снижает эффективность всей профориентационной работы, проводимой общеобразовательными учреждениями с педагогически запущенными учащимися.

Литература

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. - С. 95-100.
2. Говердовская Е. В., Мкртычева Н. М. Организация воспитательного пространства современного вуза // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - № 9. - С. 230-232
3. Гончаров В.Н. Общественная информация: функции управления в социальной сфере // Фундаментальные исследования. - 2013. - № 4-1. - С. 186-189.
4. Гончаров В. Н., Колосова О. Ю. Социально-философский аспект научно-информационной деятельности в системе общественного развития // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - № 9. - С. 26-29.
5. Джигоева Д. А., Камалова О. Н. Значение сенсорных технологий в жизнедеятельности человека // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2011. - № 1. - С. 136-143
6. Лобейко Ю. А. Социально-психологические проблемы общения в контексте межличностных общественных отношений // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2015. - № 4. - С. 73-78
7. Матяш Т. П., Несмеянов Е. Е. Православный тип культуры: идея и реальность // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2015. - № 3 (82). - С. 39-44.

УДК 37

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ НАМЕРЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ

Лобейко Ю. А.

PROFESSIONAL INTENTIONS OF SENIORS: PEDAGOGICAL ASPECT OF FORMATION

Lobeyko Yu. A.

В статье утверждается, что в формировании профессиональных намерений важную роль играет явление так называемого психологического насыщения, которое всегда следует учитывать. По мнению автора, информация о профессии, получившая вначале положительную оценку, при частом повторении в мало измененной форме будет в дальнейшем оцениваться нейтрально или отрицательно. Поэтому содержание информации о будущей профессии необходимо обновлять.

In article it is claimed that in formation of professional intentions an important role is played by the phenomenon of so-called psychological saturation which always should be considered. According to the author, information on a profession which received in the beginning positive assessment at frequent repetition in a little izmenenknny form will be estimated further neutrally or negatively. Therefore the contents of information on future profession need to be updated.

Ключевые слова: личность, воспитание, мотивация, самооценка, профессиональное самоопределение

Keywords: personality, education, motivation, self-assessment, professional self-determination

Выявлению факторов, формирующих профессиональные намерения старшеклассников способствует метод анонимного анкетирования. Он позволяет с предельной степенью достоверности выяснить: престиж профессий сферы материального производства и обслуживания среди обучающихся; престиж профессий, требующих высшего образования; факторы, влияющие на формирование профессиональных устремлений.

Анализ результатов исследования по определению престижа различных профессий и психологических закономерностей формирования профессиональной мотивации показывает, что престиж профессий, выраженный в оценках по пятибалльной шкале, выше у тех специальностей, которые требуют продолжения образования в институтах и средних специальных учебных заведениях.

Большим недостатком профориентационной работы является отсутствие квалифицированной помощи со стороны психологов и врачей по выбору будущих специальностей. Поэтому многие из опрошенных старшеклассников имеют поверхностное представление о содержании профессий материального производства, о требованиях, которые предъявляют к личности обучающегося эти профессии. Престиж профессий путем их пропаганды, раскрытия сущности творческих, привлекательных сторон можно в известной мере регулировать, так как знания о профессиях, их престижная оценка имеют решающее значение для последующего отношения старшеклассника к своему профессиональному самоопределению, учитывающего комплекс «аспектов ... влияния на телесный и информационный образы человека» [4, с. 37-40].

Известно, что с возрастом под воздействием общественного воспитания позиции поведения в профессиональном самоопределении обучающегося укрепляются. Поэтому чем

раньше формируется профессиональный интерес, тем позиция выбора профессии оказывается стабильнее в дальнейшем. Понятие позиции поведения охватывает убеждения, интересы, предпочтения, склонности и другие понятия, которые употребляются для описания оценочных отношений психики личности, «позволяющей эффективно отражать особенности социальной динамики» [1, С. 95-100], влиять в целом на «сознание человека, тесно связанное с ... формами социальной деятельности» [3, С. 27-30]. С психологической точки зрения позиции поведения состоят из ряда когнитивных (познавательных) и мотивационных подструктур и не могут носить характер какой-то одной подструктуры. Когнитивную подструктуру позиции поведения рассматривают как совокупность накопленных представлений и знаний о профессиях.

Знания в свою очередь оказывают непосредственное влияние на способ поведения обучающегося, способствуют появлению «... возможности влиять на процесс овладения соответствующими умениями» [6, С. 33-36]. Однако когнитивная подструктура не полностью детерминирует оценку профессии. Поэтому мотивация выбора профессии ни по своей функции, ни по структуре не идентична знаниям или системе знаний о ней. Как свидетельствуют многочисленные научные исследования, между оценкой профессий и знаниями о них не существует прямой функциональной зависимости. Одинаковые знания о профессиях различных обучающихся еще не определяют идентичность оценочных суждений о них. Суждения могут быть совершенно разными. Оценка профессии, которую дает старшеклассник, является функцией мотивационной подструктуры соответствующей позиции. Мотивационная подструктура, однако, не существует изолированно от когнитивной подструктуры. Мотивы формируются на основе когнитивных элементов в процессе накопления знаний о профессиях. Как правило, чем сильнее мотивация, тем стабильнее позиция выбора профессий.

Мотивация вообще и мотивация выбора профессии, в частности, всегда переживается как состояние напряжения. Чем сильнее мотив выбора профессии старшеклассника, тем сильнее у него выражена потребность в реализации его, тем сильнее ощущается чувство напряжения. Это напряжение может быть снято или ослаблено путем реализации притязаний в приобретении избранной профессии. Однако установление какого-либо одного вида позиции выбора той или иной профессии еще не дает основания для утверждения, что существует только один единственный мотив для этой позиции. Как правило, может быть ряд мотивов, разных по значимости. Поэтому мотивационную подструктуру можно считать комплексной системой позиции выбора профессии. Структуру мотивации человека следует рассматривать как величину переменную, так как отдельные ее компоненты в разное время могут изменять ее содержание. Мотивация от неустойчивой перерастает в устойчивую и наоборот. Конкретный акт поведения старшеклассника при выборе профессии детерминируется большим числом мотивов и зависит от состояния целой системы мотивов, которые присущи данному лицу.

Мотивация выбора профессии формируется и дифференцируется в процессе жизнедеятельности школьника, его обучения. Решающее значение при этом имеет его воспитание. Однако преимущественное значение в формировании мотивации выбора профессии, интересов, склонностей, идеалов, убеждений оказывают когнитивные элементы, познавательная информация о мире профессий.

Как показали исследования, престиж профессий у старшеклассников формируется на основе познавательной информации, которой они располагают в момент формирования профессиональных устремлений и ведущих мотивов. Основная работа по формированию профессиональных интересов, к которой «...можно отнести содержание и организацию самой учебной и воспитательной деятельности» [2, С. 230-232], должна осуществляться, начиная с раннего школьного возраста. У большинства обучающихся, (около половины) профессиональные намерения определяются только после окончания образовательного учреждения; у десятой части они появились во время окончания учебы в основной школе, у пятнадцати процентов - в десятом классе полной школы, а у четверти (двадцать пять

процентов) - в одиннадцатом классе полной школы.

Необходимо информировать обучающихся о требованиях, предъявляемых профессией к личности, об условиях работы специалиста, подчеркивать, какими способностями должен обладать человек для профессионального обучения и деятельности в той или иной сфере производства, каковы медицинские противопоказания.

В процессе исследования факторов, влияющих на формирование преобладающих мотивов выбора профессии, было установлено, что **третья часть** старшеклассников выбирают профессию под влиянием семейных традиций и советов близких родственников, **третья часть** - под влиянием бесед авторитетных специалистов. Незначительным оказалось влияние педагогических коллективов образовательных учреждений (**два с половиной процента**), литературных героев (**два с половиной процента**). Старшеклассники при выборе будущей профессии проявляют известную самостоятельность. Около сорока процентов обучающихся решение о выборе будущей профессии принимают самостоятельно.

Важным фактором формирования профессиональных интересов является семья. Родители, как правило, знают своего ребенка лучше, чем преподаватели и школьные товарищи, и в большинстве случаев оказывают помощь детям в таком жизненно важном вопросе, как выбор профессии. У более восьмидесяти процентов обучающихся профессиональные намерения совпадают с мнением родителей, в десяти процентах родители своего мнения не высказали, в восьми процентах случаев мать и отец не одобряют выбор своих детей. Эти данные наводят на мысль о том, что в процессе профессиональной ориентации обучающихся необходимо проводить работу с их родителями. Правильно поступают те педагогические коллективы образовательных учреждений, которые разъясняют родителям, чтобы они не препятствовали профессиональным устремлениям своих детей, если, конечно, состояние здоровья и другие особенности личности соответствуют требованиям выбранной специальности.

При выборе профессии определяющими мотивами являются интерес к будущей специальности (третья часть обучающихся) и сознание ее общественной значимости (пятая часть обучающихся).

Определенное значение имеет также наличие творческих элементов в труде и возможность воспитать в себе такие качества, как логичность мышления, смелость, выносливость, настойчивость в достижении цели (**около половины**).

Значительное влияние на формирование профессиональных намерений оказывает правильная самооценка способностей и сопоставление их с требованиями профессионального обучения и деятельности. Способности являются одним из критериев самооценки профессиональной пригодности и важным фактором формирования профессиональных намерений.

При выборе профессий, требующих высшего образования, выпускники средних школ не всегда руководствуются соответствующими способностями. Из поступающих в высшие учебные заведения свои способности по таким группам качеств, как глубина знаний и широта интеллектуальных интересов, абстрактное мышление, творческое воображение, быстрота усвоения учебного материала, работоспособность, три четверти оценивают как отличные и хорошие, адекватные требованиям профессионального обучения и деятельности. Пятая часть школьников оценивают свои способности удовлетворительно, около двух процентов - считают, что их способности отвечают требованиям профессионального обучения по другой специальности. Если учесть, что обучающиеся склонны к переоценке своих способностей, то можно предположить, что в ряде высших учебных заведений создается обстановка, не совсем благоприятствующая качественному отбору абитуриентов.

Известное влияние на выбор будущей профессии оказывает самооценка школьником пригодности к профессиональному обучению и деятельности по избранной специальности. Эта самооценка осуществляется на основе соотношения склонностей, способностей и

медицинских показателей с требованиями, которые предъявляет к личности будущая специальность. Около семидесяти процентов старшеклассников считают, что они пригодны к профессиональному обучению и деятельности по избранной специальности. Остальные третья часть выражает неуверенность в своей профессиональной пригодности. Дальнейшая проверка пригодности к обучению и деятельности по избранной профессии показывает, что часть юношей, выразивших неуверенность в своей профессиональной пригодности, оказалась на самом деле способной к обучению и деятельности. И наоборот, некоторые старшеклассники, не сомневающиеся в своей пригодности к обучению, по ряду показателей оказались непригодны: неустойчивый мотив, недостаточная подготовленность, неадекватность уровней развития психических познавательных процессов и эмоциональной сферы.

Резервным вариантом старшеклассников, ориентированных на продолжение образования в вузе, в большинстве случаев являются специальности, требующие высшего образования.

Следовательно, в процессе профессиональной ориентации школьников необходимо формировать как основные профессиональные намерения, так и резервные.

Для этого в средних общеобразовательных школах необходимо иметь специальную психологическую службу, которая может играть существенную роль в формировании положительных установок при направленном внушающем воздействии, способствуя пониманию важности существующей «... социальной системы, ... ее социального развития» [7, с. 41-43], определяющей «тенденцию устойчивости общества ... число управляемых и контролируемых общесовременных факторов» [5, с. 23-26], «необходимость поиска духовного смысла ... способного объединить общество» [8, с. 57-61]. В задачу этой службы должно входить обучение школьников основам психологии, чтобы старшеклассник к окончанию общеобразовательного учреждения мог безошибочно оценивать свои склонности, способности, обосновывать свои профессиональные притязания. Школьная психологическая служба должна помогать учителям-предметникам и классным руководителям в формировании склонностей и способностей школьников, воспитании темперамента, характера и других свойств личности. Важно, чтобы старшеклассники знали, каким образом еще в школьные годы можно развивать способности и свойства личности, требуемые для выбранной профессии.

Анализ ряда психологических исследований показал, что для подготовки школьников к сознательному выбору профессии, профессиональному обучению и деятельности по выбранной специальности наиболее приемлем системный подход к решению проблемы, с помощью которого может быть реализован и личностный подход. Системный подход предполагает комплекс мероприятий по выявлению и развитию профессионально важных свойств личности и ставит своей целью подготовку школьника к осознанному, глубоко мотивированному выбору профессии.

Вначале выявляются задатки и склонности обучающихся. На этом же этапе ведется работа по формированию профессионального интереса, необходимых склонностей и способностей.

Разумеется, преподавателю, занятому своим основным делом, трудно вести профориентационную работу во всем ее объеме и полноте. Помочь ему должна школьная психологическая служба. Благодаря ей работа по профессиональной ориентации обучающихся может приобрести научно обоснованный характер. Школьный психолог вместе с педагогами-предметниками в состоянии квалифицированно изучить динамическую функциональную структуру личности каждого обучающегося, его способности и склонности и дать ему рекомендации, как формировать способности в соответствии с профессиональными притязаниями.

Таким образом, определяющим фактором, влияющим на профессиональное самоопределение старшеклассников является престиж профессий, их творческая сущность, общественная значимость, привлекательность содержания.

Чем полнее и разностороннее знания школьников о мире профессий, о требованиях, предъявляемых ими к личности человека, тем устойчивее мотивы выбора профессии. Однако мотивация выбора профессии ни по своей функции, ни по структуре не идентична системе знаний о ней. Между престижной оценкой профессии и знаниями о ней не существует прямой зависимости, как не существует прямой зависимости между знаниями о профессиях и профессиональными намерениями. Формирование профессиональных намерений - длительный и управляемый процесс.

Литература

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. - С. 95-100.
2. Говердовская Е. В., Мкртычева Н. М. Организация воспитательного пространства современного вуза // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - № 9. - С. 230-232.
3. Гончаров В. Н. Социальная концепция информационного общества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - 2011. - №6-2. - С. 27-30.
4. Камалова О.Н., Джигоева Д.А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. - 2011. - №1. - С. 37-40.
5. Колосова О. Ю. Глобализация культурных процессов: синергетический аспект // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2012. - №2. - С. 23-26.
6. Кулешин М.Г. Социально-политическое самообразование студентов вузов: педагогический аспект организации // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2018. - №3. - С. 33-36.
7. Лукьянов Г. И. Риск и социальная нестабильность // Актуальные проблемы современной науки. - 2006. - №2(28). - С. 41-43.
8. Матяш Т. П., Несмеянов Е. Е. Проект модернизации - европейский соблазн // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. - 2011. - № 2. - С. 57-61.

УДК 37.025

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЛИЧНОСТИ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ

Михеева Т.Б. , Морозова Я.С.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PERSON IN CHOOSING OF A PROFESSION

Mikheeva T.B. Morozova Ya.S.

Выбор профессии в юном возрасте остается актуальной проблемой для современных молодых людей. В условиях скорого окончания школы появляется необходимость профессионального самоопределения личности. В статье выделяются различные виды самоопределения, в том числе – профессионального самоопределения, которое актуально для периода юности. Личностно–профессиональное развитие в юношеском возрасте

сопровождает процесс обучения и способствует самоопределению личности.

Особое внимание уделяется профессиональным представлениям обучающихся, которые лежат в основе психолого-педагогической поддержки личности в выборе профессии.

The choice of a profession at a young age remains an urgent problem for modern young people. In the conditions of soon leaving school, the need for professional self-determination of the individual appears. The article identifies various types of self-determination, including professional self-determination, which is relevant for the period of adolescence. Personality – professional development in adolescence accompanies the learning process and contributes to the self-determination of the individual.

Particular attention is paid to the professional ideas of students, which underlie the psychological and pedagogical support of the individual in choosing a profession.

Ключевые слова: выбор профессии, самоопределение личности, профессиональные представления, поддержка, интеллектуальная лабильность.

Key words: choice of profession, self-determination of personality, professional ideas, support, intellectual lability.

Место юношеского периода в онтогенетическом развитии человека определяется необходимостью реального включения юношей и девушек в мир взрослых, когда невозможно избежать вопросов самоопределения.

Самоопределением заканчивается переходный период между отрочеством и взрослостью. Оно формируется в ранней юности в условиях скорого окончания школы, когда проблема принятия решений по поводу своего будущего становится особенно остро (Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург и др.). Проблемы самореализации и выбора жизненного пути существуют на протяжении всей жизни человека, что делает невозможным окончательное решение проблемы самоопределения. Однако период юности характеризует острая постановка проблемы самоопределения и переживания человеком необходимости совершения жизнеопределяющих выборов. [4]

Оказание психолого-педагогической поддержки учащимся в выборе профиля обучения, пути получения образования и приобретения профессии во многих развитых странах включено в учебные планы общеобразовательных школ. В российских школах этот процесс рассматривается как «мостик» между общим и профессиональным образованием.

Психолого-педагогическое сопровождение - это профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в школьной среде. Ребенок, приходя в школу и погружаясь в школьную среду, решает свои определенные задачи, реализует свои индивидуальные цели психического и личностного развития, социализации, образования и др. Сопровождающая работа находящихся рядом с ним взрослых направлена на создание благоприятных социально-психологических условий для его успешного обучения, социального и психологического развития. В частности, психолог, сопровождая вместе с педагогом ребенка в процессе школьного обучения, может, с одной стороны, помочь ему максимально использовать предоставленные возможности для образования и развития, а с другой стороны, приспособить индивидуальные особенности к заданным извне условиям школьной жизнедеятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение – это содействие формированию личности, способной принять самостоятельное и осознанное решение о выборе жизненной и профессиональной позиции.

Говоря об основных подходах, формах, методах и приемах профессионального самоопределения старшеклассников, необходимо выделить следующие направления:

- ориентирование в многообразии профессий;
- консультирование по вопросам выбора будущей профессии с учетом множества профессионально важных личностных качеств и компетенций, жизненных траекторий развития профессиональной карьеры, методов самообразования, личностного и

профессионального роста, стилей профессиональной деятельности;

- адаптация человека к профессиональной общности [5] и др.

Для реализации этих направлений должны использоваться разнообразные средства, формы, методы и приемы профессионального развития учащихся в системе школьного образования. Основываясь на результатах анализа, исследователи утверждают, что «профильное направление обучения отражается на формировании различий между группами учащихся в протекании процесса профессионального самоопределения» [1, с.869].

Самоопределение связано с осознанием психических и физических особенностей в атмосфере определенного социального окружения. Жизненная ситуация выбора стимулирует самосознание и активизирует процессы самоанализа по осознанию целей, ценностей, личностных установок, самооценки, что, в свою очередь, становится основанием для выбора индивидуального пути, индивидуальной позиции [12]. Самоопределение также неразрывно связано с самореализацией, центральным содержанием которой предстают ценности и смыслы, а также конкретные и идеальные цели. Каждая из больших жизненных целей обычно требует реализации промежуточных целей, что приводит к их отнесению к разряду мечты в более старшем возрасте. Предостережения взрослых и создают ощущение дискомфорта в юности, что усугубляется анализом реальных возможностей, нарушая естественный процесс образования генеральных целей. Деформация целей в юности ведет к формированию пессимистической малоактивной жизненной позиции. Таким образом, нарушения целеобразования в ранней юности могут стать причиной отсутствия самореализации. Определяя жизненные планы, перспективы развития, пути самореализации, способы самоосуществления, самоопределение человека предполагает определение человеком себя в различных аспектах жизни. В современной психологической науке выделяют различные виды самоопределения: жизненное, личностное, в культуре, социальное, ситуативное, экзистенциальное, профессиональное. [3]

Процесс самоопределения имеет двухплановый характер (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург и др.) и включает в себя два аспекта существования: ценностно-смысловой и пространственно-временной. Двухплановость юношеского самоопределения проявляется в том, что, наряду с выбором конкретной профессии, молодой человек осуществляет и лишенные конкретности искания своего существования [4].

Из всего круга вопросов, относящихся к самоопределению, вопросы профессионального самоопределения разработаны в психологии и педагогике наиболее детально (Е.А. Климов, А.Е. Голомшток, Н.С. Пряжников и др.). Мы остановимся на характеристиках профессионального самоопределения, связанных с проблематикой личностно-профессионального развития в юношеском возрасте.

Н. Гиберс, И. Мур считают профессиональное самоопределение одним из направлений жизненного самоопределения, предполагающего выбор образа жизни, жизненного стиля. Жизненное самоопределение предстает как важный шаг в карьере, предполагающей успешность не только в данной профессиональной деятельности, но и во всей жизни [13].

В соответствии с профессионально ориентированной периодизацией Е.А. Климова юношеский возраст совпадает с двумя стадиями профессионального развития: 1) стадией оптации (12-15 лет), связанной с подготовкой к сознательному выбору профессионального пути, и 2) стадией профессиональной подготовки (15-23 года) – овладением знаниями, умениями и навыками будущей профессиональной деятельности [11].

На начальном этапе профессионального самоопределения оно носит двойной характер: осуществляется либо выбор конкретной профессии, либо выбор только ее ранга, профессиональной шкалы (социальный выбор). Если конкретное профессиональное самоопределение еще не сформировалось, то юноша пользуется обобщенным вариантом, откладывая на будущее его конкретизацию. В этом случае следует говорить не только об ориентации на характер труда, но о более широкой и личностно значимой ориентации на

определенное место или, точнее, уровень в системе социальных отношений, на определенный социальный статус. Таким образом, социальное самоопределение представляет собой ограничение себя определенным кругом профессий. Это качественно более низкий уровень профессионального самоопределения, неполное, незавершенное профессиональное самоопределение. [3]

Обобщить представления о целях и перспективах профессиональной деятельности, основных этапах, путях и средствах их достижения, возможных препятствиях и способах их преодоления, позволяет профессиональный план. В жизненных планах юношества выявляются различные жизненные стратегии. Одна часть молодых людей видит свое будущее в сфере социальных достижений (знание, должности, карьера), другая – в личностном способе самовыражения (дружба, интересное общение, семья), третья – в творчестве. Опираясь на целеобразования, смыслообразования и формирования ценностей, самоопределение в юношеском возрасте осуществляется по ряду направлений: когнитивному (построение временной жизненной перспективы); эмоциональному (изменение в системе отношений); поведенческому; интегративному (целостное переосмысление стартовых жизненных возможностей). [4]

Переход на новый этап профессионального самоопределения требует качественного преобразования профессиональных представлений. Профессиональные представления определяются как «совокупность имеющихся у субъекта информации о той или иной специальности, его осведомленность о мире профессий, оценка профессий по шкале престижности и привлекательности. Это динамическое информационное образование, структура и содержание которого зависит от его целевого назначения» [7]. Адекватному формированию профессиональных представлений способствует психолого-педагогическая поддержка старшеклассников, их информирование о собственных возможностях и способностях. Профессиональные представления оказывают непосредственное влияние на профессиональное развитие личности.

В современных условиях образ профессии как когнитивное и эмоциональное образование претерпел существенные изменения в общественном и индивидуальном сознании людей. Неопределенность ценностных представлений о профессии переносит акцент на выбор не профессии, а определенного образа жизни с помощью профессии. При выборе профессии юноши часто стремятся не столько к переживанию приятных эмоций, сколько к удовлетворению своих потребностей, к реализации целей. Анализ трансформации мотивов выбора профессии в юношеском возрасте выявил смещение в современной социальной реальности акцента с внешней мотивации на внутреннюю, с общественных мотивов на личностные. Выявился приоритет мотивов личностного и материального характера [10].

Существуют разные типы идентификации, объективации личности в профессии: труд как более-менее интересное жизненное занятие, как средство профессионального движения, как способ развития способностей, наконец, как способ самовыражения и творчества. Анализ вариантов профессиональной идентификации в юношеском возрасте позволяет выявить различия способов профессионального движения личности и дать характеристику ее жизненных перспектив. Способы объективации личности в профессии позволяют обнаружить потенциал развития личности, темп профессионального продвижения и тем самым жизненную перспективу личности. То, в каком качестве личность включается в профессию и какой смысл имеет профессия в ее жизни, определяет совокупность возможностей развития личности (расширяя или ограничивая их) [2].

Ориентация на повышение уровня материального благосостояния при выборе профессии сразу исключает низкооплачиваемые должности, а также характеризуется стремлением к карьере. Эта направленность чаще всего входит в качестве дополнительного мотива в разные виды профессиональной идентификации. Однако для ряда лиц эта направленность сопутствует слабой вовлеченности в профессию, идентификации с трудом не по профессиональному основанию. Слабая вовлеченность в

профессию ведет к регрессу личности. Если материальная заинтересованность находится в разумном соподчинении с профессиональной идентификацией, то повышение материального уровня выступает как некоторое ценное условие. [1]

Профессиональное самоопределение – один из определяющих факторов конструктивного взаимодействия человека и мира. Адекватность профессионального самоопределения зависит от ряда факторов: оценки реальности соответствия индивидуально-психологических возможностей человека требованиям профессии; уровня притязаний; особенностей развития самосознания; уровня регуляции и контроля взаимоотношений человека и мира. [10]

Важнейшим фактором результативности профессионального выбора является умение строить личные профессиональные планы. Вместе с тем, для большинства юношей и девушек характерны неумение четко ставить перед собою цели и недостаточная способность разрабатывать стратегии их достижения. Большое влияние на результативность профессионального выбора имеет интеллектуальная лабильность, а опыт выполнения деятельности для выбора профессии практически не имеет значения [6].

План, являясь образом будущего, возникает как результат прогнозирования. Б.И. Додонов и И.С. Кон рассматривают планы, сконструированные на основе мечты в детском или юношеском возрасте, как переход от мечты-игры к мечте-плану. План, формируясь в мечте, выросший из идеалов и туманных ориентиров, отличается от мечты четкой ориентированностью на действительность [9].

В структуру профессиональных планов, как считает Е.А. Климов, входят следующие элементы:

- главная цель;
- цепочка ближайших и более отдаленных целей;
- пути и средства достижения ближайших целей;
- внешние условия достижения целей;
- внутренние условия достижения целей;
- запасные варианты целей и пути их достижения [11].

Будущее всегда имеет вероятностный характер и нельзя ждать точного исполнения задуманного. Также нужно понимать, что будущее не возникает спонтанно, что в настоящем формируются основные тенденции будущего. Человек может осуществлять власть над прошлым в виде использования жизненного опыта, внутреннего роста, психической тренировки, и над будущим, владея настоящим. Необходимо учитывать, факторы случайности и необходимости [8].

В связи с этим профессиональные планы должны иметь не строго фиксированную структуру, но допускать наличие запасных целей и средств в связи с возможностью возникновения определенных трудностей при реализации основной схемы плана. Замена целей и средств приводит к переструктурированию плана, а не к его отмене [11].

В современной психологической науке «профессиональная направленность», «профессиональный выбор», «профессионально-личностное развитие» все чаще рассматриваются в смысловом поле понятия «профессиональная карьера». Профессиональная карьера как полифункциональное образование, способное обеспечить и профессиональную интеграцию, и индивидуализацию как составляющие личностно-профессионального развития, в качестве предмета прикладных и теоретических исследований проблематизировалась сравнительно недавно.

К настоящему времени достаточно интенсивно разрабатываемым становится понятие «управление собственной карьерой». Это значит, что люди берут на себя основную ответственность за планирование и развитие их собственной карьеры. Это понятие отражает степень активности, с которой человек регулярно собирает информацию, формулирует или пересматривает планы, связанные с собственной карьерой. Осмысливает связанные с этим проблемы и принимает необходимые решения. Прогнозирование карьеры – это инициативное творческое действие, основанное на субъектности личности,

ее направленности, способностях, интересах, пристрастиях и т.д.

Представление о профессиональной карьере – динамичное интегральное образование, психологическое содержание и динамика развития которого детерминированы процессом профессионально-личностного самоопределения. Структурными составляющими представлений о профессиональной карьере являются: а) профессиональные представления как представления о профессии и личности профессионала; б) представления о себе как будущем профессионале, что находит психологическое выражение в профессиональных мотивах и особенностях самосознания (уровень притязаний, самооценка); в) представления о профессиональном будущем, раскрывающиеся в жизненных планах, временных перспективах и карьерных ориентациях. Перечисленные составляющие претерпевают качественные изменения на протяжении юношеского периода под влиянием учебно-профессиональной деятельности и референтного окружения [7].

В современной ситуации представляется необходимым повышение личностной активности юношей и девушек в осознанности выбора профессионального и жизненного пути, в ответственности за свою судьбу. Если юноша не готов к осуществлению самоопределения, тогда говорить о полноценном субъекте самоопределения нельзя. В связи с этим остается актуальной психолого-педагогическая поддержка взрослых людей процесса формирования внутренней готовности к самоопределению личности. И этот процесс может рассматриваться как возможности и критерий оценки личностного развития в юношеском возрасте.

Литература

1. Алтенова Г. С., Тодышева Т. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старших школьников // Молодой ученый. 2015, №23 – С. 868-871. – URL <https://moluch.ru/archive/103/23779/> (дата обращения: 06.10.2018).
2. Время личности и время жизни: Науч.изд. /К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина. СПб.: Алетей, 2001. 299 с.
3. Гинзбург М.Р. Самоопределение личности в социальной действительности //История российской академии образования – 2016 – №3 – С.135-140.
4. Дерманова И.Б., Коростылева Л.А. Некоторые аспекты феномена самореализации // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. - СПб., 1997.
5. Дохоян А.М., Маслова И.А. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья //Экономические и гуманитарные исследования регионов: Научно-теоретический журнал. 2016. №6. Р. н/Д. – С.19-23
6. Загрядская Н.Н. Психологическая поддержка старшеклассников при решении ими экзистенциальных проблем. Дисс... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 1999. – 194 с.
7. Кирт Н.Л. Динамика представлений о профессиональной карьере психологов образования в процессе профессионального самоопределения. Дисс. канд. психол. наук. – М., 2000. – 198 с.
8. Коган Л.Н. Человек и его судьба. М.: Мысль, 1988. 283 с.
9. Кон И.С. Психология ранней юности, М.: Просвещение, 1989. 254 с.
10. Психологическое сопровождение выбора профессии: Науч.- метод. пос. / Под ред. Л. М. Митиной. - 2. изд., испр. М.: Флинта, 2003 - 179 с.
11. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. А. Климов. - 3-е изд., стер. Москва : Академия, 2007 – 301 с.
12. Смирнова Ю. Е. Профессиональное самоопределение и самооценка личности в старшем школьном возрасте // Ученые записки Института непрерывного педагогического образования: сб. статей / Вып. 12. Великий Новгород, 2010. с.184–191

13. Super D., Bahn M.Y. Occupational psychology. L.: Tavistock, 1971.

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Морозова Т. П.

FORMATION AT PUPILS OF ELEMENTARY SCHOOL OF SELF- EDUCATIONAL ABILITIES IN PEDAGOGICAL PROCESS

Morozova T. P.

В статье утверждается, что для развития познавательной самостоятельности, практической подготовки школьников к самообразованию необходимо вырабатывать умения самостоятельно приобретать знания и желание заниматься самообразованием. Как считает автор, с организацией этой деятельности не следует запаздывать, так как она становится актуальной для учащихся уже на рубеже между начальной школой и средними классами.

In article it is claimed that for development of informative independence, practical training of school students for self-education it is necessary to develop abilities independently to acquire knowledge and desire to be engaged in self-education. As the author considers, with the organization of this activity it is not necessary to be late as it becomes relevant for pupils already at a boundary between elementary school and middle school.

Ключевые слова: обучение, знание, познание, самообразование, внеучебная деятельность

Keywords: training, knowledge, knowledge, self-education, extracurricular activities

Под педагогическим процессом понимается специально организованное взаимодействие старшего (обучающего) и младшего (обучаемого) поколений с целью передачи старшими и освоения младшими социального опыта, необходимого для жизни и трудовой деятельности в обществе. Отношения в обществе определяются «сложным взаимодействием различных видов социальной коммуникации» [1, С. 95-100], «тесно связаны с ... формами социальной деятельности» [2, С. 27-30], обеспечивают «единство взаимодействия всех подсистем» [4, С. 124-128], «обеспечивают максимальное взаимодействие социальных условий» [7, С. 143-147], оказывают огромное влияние на «... формирование гражданской позиции в обществе» [5, С. 33-36] личности, «... влияя на телесный и информационный образы человека» [3, С. 37-40], что «способствует процессам коренного изменения ... культурно-цивилизационной картины мира» [6, С. 5-7]. Можно констатировать то факт, что на современном этапе педагогического процесса обучения многие учащиеся начальных классов затрудняются при работе с книгой, испытывают колоссальные трудности при самостоятельном выборе литературы.

Выясняется, что учащиеся начальных классов не имеют представления о предназначенных для них рекомендательных библиографических пособиях, не умеют пользоваться каталогами, картотекой. Можно говорить о низком уровне библиографических знаний у учащихся этого возраста. Между тем, уже в четвертом классе учащиеся включаются в выполнение разнообразных видов работ, требующих приобщения к различным источникам познания. Поэтому школьников следует раньше учить умениям

работать с книгой, вооружать специальными самообразовательными умениями, в том числе библиографическими.

Это окажет влияние на развитие стремления к самостоятельному познанию, активизирует познавательную деятельность обучающихся, позволит подняться им до такого уровня, который может стать базой (трамплином) для дальнейшего самообразования.

Для обучения подростков самообразовательным умениям целесообразно использовать программу библиотечных занятий для учащихся начальных классов в сочетании с уроками русского языка и литературы. Каждое занятие при этом не превышает 45 минут. Занятия проводятся в виде живой беседы преподавателя или библиотекаря, привлекаются наглядные материалы (книги, справочники, словари, иллюстрации). Используются теоретические, практические занятия, экскурсии.

На каждом занятии, даже если его проводят работники библиотеки, присутствие преподавателя обязательно. Это оказалось необходимым. Во-первых, учащиеся в присутствии преподавателя быстрее настраиваются на рабочий лад и после первых же занятий начинают понимать, что библиотечные занятия такие же важные, как и остальные. Во-вторых, каждое занятие заканчивается обязательным заданием, которое дает преподаватель, большая часть заданий оценивается, что учитывается на уроках русского языка или литературы, в зависимости от вида работ, выполняющимися учащимися.

Например, за сочинения «Экскурсия в библиотеку», «Из истории книги», за отзыв на прочитанную книгу выставляются оценки по русскому языку. А за самостоятельно составленные списки книг на определенную тему, написание аннотаций, устные сообщения - обзоры по прочитанным книгам - по литературе. Это стимулирует обучающихся на лучшее выполнение заданий, помогает руководить детским чтением и накапливать отметки по предмету.

Занятия проходят как со всем классом, так и по группам, когда проводятся практические занятия. При этом тщательно продумывается каждое занятие, делается интереснее, содержательнее, эмоциональнее, поскольку чрезвычайно важно не только вооружение умениями, но и пробуждение у учеников стремления, желания самостоятельно расширять свои знания.

При этом необходимо исходить из тезиса о том, что у младших подростков велика любознательность, имеется острая потребность в новых знаниях и видах деятельности. И действительно, сообщение о том, что в предстоящем учебном году обучающиеся будут проводиться библиотечные уроки, было встречается массой вопросов: что это за занятия, где они будут проходить, будут ли ставить за них оценки.

Первое занятие - экскурсия в городскую детскую библиотеку - вызвало живой интерес у школьников. В библиотеке их интересует буквально все: как записаться в детскую библиотеку, можно ли брать книги с выставок, как найти книги о животных, что такое каталог. В итоге учащихся класса, ранее не записанные в библиотеку, становятся ее читателями, а большая группа учеников начинает посещать в читальный зал, чтобы подробнее написать сочинение о прошедшей экскурсии, хотя ранее в читальных залах эти дети не занимались.

К домашнему заданию (надо было написать сочинение) ученики относятся очень добросовестно, Это проявляется в составлении памятки для читателя, куда они включают свои сочинения.

На занятии, посвященном организации библиотек в нашей стране, школьникам рассказывается о взрослых и детских библиотеках, о редких книгах, которые там хранятся, показано, как библиотека помогает читателям, какую пользу дает чтение книг в библиотеке. Зачитываются отрывки из различных произведений. Рассказывается, как много внимания и сил уделяли организации издания литературы в нашей стране. Учащиеся получают задание прочитать определенные книги.

Затем ученики, готовят сообщения, обращаются за помощью к библиотекарю в подборе нужных книг. Важно понимать, что руководство подготовкой к данному библио-

течному занятию осуществляется в общеобразовательном учреждении преподавателем русского языка и литературы.

Как правило такие занятия проходят очень интересно, оживленно, не оставляя никого равнодушным.

К занятию, посвященному истории происхождения книги, учащиеся готовятся в течение двух месяцев. Во время подготовки они часто обращаются за помощью к преподавателю и библиотекарю. Ученикам рекомендуется несколько книг по вопросу, предлагается сходить в библиотеки, читальные залы, посмотреть детские энциклопедии, поговорить с библиотекарями происхождения книги.

Интересно то, что обучающиеся читают о глиняных книгах, египетских папирусах, первопечатниках. Такое занятие проходит интересно и нравится ученикам. Как правило много желающих выступить. Как следствие проведения таких занятий - предложение написать сочинение. В своих сочинениях учащиеся опираются на знания, полученные из разных книг, рекомендованных преподавателем и найденных с помощью библиотекаря.

При последующем анализе можно сказать, что работы учащихся начальной школы получаются большие, интересные, чувствуется, что им много пришлось почитать, чтобы полнее узнать историю книги. Особенно импонирует следующий факт. Знания, почерпнутые из книг, и собственный вымысел очень интересно сочетаются. Прочитав историческую книгу, казалось бы не имеющую отношения к теме сочинения, учащиеся могут прийти к оригинальному выводу о появлении письменности.

Особенно нравятся школьникам практические занятия по работе с каталогами, по отыскиванию нужных книг, по подбору литературы из разных источников. В своих работах учащиеся пишут: я испытываю радость, когда самостоятельно могу найти нужную мне книгу; я не знал, что существуют каталоги заглавий, а сейчас ими часто пользуюсь, так как не всегда помнишь фамилию автора, а знаешь только название книги; этот каталог помогает мне быстрее найти на полке нужную книгу; раньше я даже не слышала, что бывают рекомендательные указатели книг, а теперь я пользуюсь ими и это помогает мне находить книги на разные темы, особенно, когда задают подобрать какие-нибудь стихи. Вот далеко не полный список высказываний учащихся.

Учащиеся за учебный год читают большое число разных книг. На протяжении всего учебного года они ведут специальные тетради, в которых пишут сочинения, аннотации, отзывы, делают рисунки к понравившимся отрывкам, записывают названия любившихся книг, выписывают меткие выражения, трудные непонятные слова, пользуются детской энциклопедией, стараются приносить на занятие дополнительную литературу, даже если преподаватель не рекомендовал им ничего, кроме учебника. При этом заметно усиление положительной мотивации чтения дополнительной литературы по предметам.

Таким образом, происходит возрастание интереса к самостоятельному выбору литературы, возникает желание быть похожим на преподавателей, которые всегда используют на занятии дополнительные источники знаний. Немалую роль играет поощрение за добровольное привлечение внепрограммного материала, так как это укрепляет у ученика мнение о ценности своей деятельности, повышает уровень притязаний школьника, создает коллективное мнение вокруг вопроса о самообразовании.

Поощрение могут применяться в разнообразной форме: нужно подчеркнуть пользу, которую ученик, сообщивший дополнительные сведения, приносит для коллективного успеха класса. Стимулирующее влияние в этом случае сказывается как на самом ученике, испытывающим удовлетворение, так и на остальных учащихся класса, которые хотят быть похожими на отличившегося одноклассника; повышается оценка ученикам, включающим в свой ответ на занятия знания, почерпнутые из внепрограммных источников.

Безусловно, как идеальной можно считать ситуацию когда к концу года учащиеся познакомились с постановкой библиотечного дела в нашей стране, стали хорошо ориентироваться в своей (детской) библиотеке: знали, где и как можно отыскать нужную книгу; овладели первоначальными умениями работы с каталогами, картотекой, указателями;

научились самостоятельно подбирать нужную литературу; приобщились к чтению газет и журналов.

Данные о состоянии библиотечно-библиографических знаний и умений учащихся начальной школы позволяют прийти к выводу, что в результате опытного обучения целесообразно проводить библиотечные занятия с учащимися начальных классов. Эта работа является эффективной при сочетании учебной и внеучебной деятельности, когда ученики по всем предметам получают задания, для выполнения которых им приходится обращаться к знаниям, полученным на библиотечных занятиях, и закреплять приобретенные умения на практике.

С приобретением самообразовательных умений увеличивается и объем читаемой учениками литературы, улучшается отношение к самостоятельному чтению разнообразных книг по предметам, появляется стремление к привлечению на занятиях сведений, полученных за страницами учебников. А это свидетельствует о частичном продвижении учащихся начальных классов в практической подготовке их к самостоятельному добыванию знаний.

Литература

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. – С. 95-100.
2. Гончаров В. Н. Социальная концепция информационного общества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - 2011. - №6-2. - С. 27-30.
3. Камалова О.Н., Джиева Д.А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. - 2011. - №1. - С. 37-40.
4. Колосова О. Ю., Говердовская Е. В. Системный подход как принцип экологической направленности подготовки современного преподавателя // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 4-1. - С. 124-128.
5. Кулешин М. Г. Социально-политическое самообразование студентов вузов: педагогический аспект организации // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2018. - №3. - С. 33-36.
6. Несмеянов Е.Е., Колосова О.Ю. Информационная культура в контексте глобальных процессов // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2014. - № 3. - С. 5-7.
7. Лобейко Ю. А., Говердовская Е. В. Психолого-педагогический аспект развития личности студента-спортсмена в контексте современных социальных условий // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 4-1. - С. 143-147.

УДК 378.016

**СПЕЦКУРС КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ
ТВОРЧЕСКОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА
МАССОВО-ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Поселеннова О.А.

**THE COURSE AS A WAY OF DEVELOPING SKILLS OF
CREATIVE TION OF THE SELF-PRESENTATION OF THE
EXPERT OF MASS-INFORMATION ACTIVITIES**

Poselennova O.A.

В статье раскрывается проблема обучения навыкам творческой самопрезентации будущих специалистов массово-информационной деятельности. Способность к творческой самопрезентации рассматривается автором как одна из составляющих профессионально-коммуникативной компетентности специалиста данного профиля. В качестве одного из педагогических средств формирования навыков творческой самопрезентации у студентов используется спецкурс. В основе его разработки лежит идея системного подхода. В статье раскрываются критерии отбора содержания спецкурса и организационные формы обучения.

The article reveals the problem of teaching the skills of creative self-presentation of future specialists of mass-information activity. The ability to creative self-presentation is considered by the author as one of the components of professional and communicative competence of the specialist of this profile. As one of the pedagogical means of formation of creative skills of self-presentation of students used course. At the heart of its development is the idea of a systematic approach. The article reveals the criteria for the selection of the content of the special course and organizational forms of training.

Ключевые слова: коммуникация, профессиональная коммуникация, коммуникативная компетентность, творческая самопрезентация, специалист массово-информационной деятельности, спецкурс, технологии обучения.

Key words: communication, professional communication, communicative competence, creative self-presentation, mass information activity specialist, special course, learning technologies.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования нового поколения содержат только две группы компетенций будущих специалистов: универсальные и общепрофессиональные. Формулируя универсальные компетенции, отечественное образование отошло от традиционной для нас дефиниции «общая культура» и ориентировалось на проект «Настройка образовательных структур в Европе», который начал реализовываться в 2000 году [8]. Как известно, Россия присоединилась к нему в 2006 году. В Проекте представлены компетенции двух видов: профессиональные и общие компетенции (generic competences) [13].

К общим относится и коммуникативная компетентность, которая является специфическим обменом информацией, процессом передачи эмоционального и интеллектуального содержания [2]. Коммуникативная компетентность для специалиста в области массово-информационной деятельности является, как и для многих других специалистов, профессиональной.

В наиболее общем виде профессиональную коммуникативную компетентность можно определить как определенный уровень сформированности профессионального и личностного опыта кооперации с окружающими, который востребован индивидуумом для того, чтобы в рамках своего социального статуса успешно действовать в обществе и

непосредственно в профессиональной среде [5].

Владение специалистом данным видом компетентности способствует развитию профессиональной идентичности личности, тем самым побуждая ее к самовыражению, т.е. к самоактуализации, самореализации и самопрезентации.

Как уже было отмечено, в качестве одной из функций и составляющих профессиональной коммуникации выделяют взаимное восприятие и познание друг друга партнерами по профессиональному общению и, в частности, создание, продуцирование и управление впечатлением или информацией о себе, иными словами, самопрезентацию.

Самопрезентация связана со стремлением личности представить желаемый образ для других людей (аудитория вне), так и для самого себя (аудитория внутри). Намеренно или ненамеренно человек извиняет, оправдывает или защищает себя, если это необходимо для поддержания своей самооценки и подтверждения своего Я-образа [12].

Анализ научной литературы показал, что нет четких критериев определения профессиональной самопрезентации. А. К. Касаткина считает профессиональную самопрезентацию позитивным представлением тех или иных качеств адресанта, по его мнению, необходимых для успешности профессиональной деятельности [4].

В наибольшей степени эффективность самопрезентационного поведения влияет на результаты деятельности работников коммуникативных, публичных профессий, для которых общение – важное средство профессиональной деятельности. К таким профессиям относятся специалисты массово-информационной деятельности, а именно, журналисты, специалисты по связям с общественностью.

Специалист массово-информационной деятельности – это многогранный специалист, функционирующий в сфере массовых коммуникаций на стыке творческой и организационной деятельности, владеющий компетенциями по управлению креативными сотрудниками с учетом особенностей медиа, секретами создания разнообразного контента и управления творческими проектами в СМИ. Он также должен обладать мощными культурологическими навыками конструирования в медиапространстве культурных смыслов.

Самопрезентация подобных специалистов, а именно, способность подать себя, привлекая к своей личности внимание, является важнейшей составляющей масс-медийного имиджа. Создаваемый с помощью самопрезентации имидж становится явлением многогранным, поскольку, с одной стороны, есть имидж конкретного журналиста, с другой – имидж конкретного СМИ [11]. Самопрезентация специалистов рассматриваемого профиля по своему характеру, безусловно, является творческой.

Опираясь на результаты анализа сущности творческого потенциала, творческой деятельности и творческой активности человека и отталкиваясь от трактовки личности специалиста, данной В. А. Сластёниным, как такого уровня ее развития, на котором ее поступки обуславливаются не только и не столько внешними обстоятельствами [10], мы будем рассматривать творческую самопрезентацию как личностное проявление, утверждение собственной индивидуальности, познание себя через восприятие другими индивидами, как внешнее проявление и результат рефлексии, обеспечивающие продуктивность профессиональной деятельности специалиста массово-информационной деятельности.

Творческая самопрезентация, построенная в соответствии с объективными законами коммуникации, предполагает сформированность у специалиста масс-медиа таких качеств, как гибкость, оригинальность, открытость, продуктивное самосознание, интеллектуальная творческая инициатива, чувствительность к проблеме, новизне, критичность ума, самостоятельность в поиске путей и способов решения проблем, наличие навыков ораторского искусства и актерского мастерства.

В научно-педагогической литературе описаны разные формы, средства и методы формирования у студентов, получающих творческую специальность, готовности к самопрезентации [1, 3, 6, 7]. Нами в ходе экспериментальной работы по формированию у

студентов факультета культуры и искусства Ульяновского государственного университета навыков творческой самопрезентации в качестве одного из педагогических средств использовался спецкурс «Технология творческой самопрезентации в рамках профессиональной коммуникации».

В основе разработки спецкурса лежала идея системного подхода, так как любое высшее образование представляет собой сложноорганизованную систему, в которой спецкурс является системой более низкого класса. Эта система представлена совокупностью взаимосвязанных, образующих целостность, элементов, таких как цель обучения, взаимодействие преподавателя и студентов, переводящее студентов в состояние субъектов образовательной деятельности, содержание обучения, его организационные формы, средства и методы [9].

Целью спецкурса являлось содействие освоению студентами механизмов творческой самопрезентации в профессиональной деятельности специалиста массово-информационной деятельности, что является отражением тенденций развития данной отрасли, социального заказа высшей школе на творческую и активную личность ее выпускника, ориентирует на соответствие профессиональной подготовки студентов их личным потребностям.

В ходе спецкурса решались задачи по углублению и расширению знаний студентов о сущности самопрезентации, специфике творческой самопрезентации, совершенствованию навыков вербального и невербального общения в контексте деловой коммуникации; изучению национальных и гендерных особенностей вербальной и невербальной коммуникации в деловом общении специалиста в области масс-медиа; формированию умений рефлексии и саморефлексии, приобретению навыков владения методами создания позитивного имиджа.

Обучение в ходе спецкурса осуществлялось на двух уровнях. Поскольку одна из задач спецкурса заключалась в углублении и расширении фундаментальных знаний в области профессиональной коммуникации, то первый уровень можно обозначить как базовый, или инвариантный. Ведущим принципом обучения на данном уровне является принцип фундаментальности и углубления межпредметных связей. Другие задачи, связанные с формированием умений и навыков, адекватных профессиональной деятельности специалиста в сфере масс-медиа, соответствуют обучению на втором прикладном, или варьируемом уровне. Оно было ориентировано на применение изучаемых знаний в объектах профессиональной деятельности журналистов, иных медиаспециалистов (PR-менеджеров, специалистов по связям с общественностью) при решении конкретных задач. Таким образом, содержание прикладной части спецкурса было связано с содержанием профессиональной и специальной подготовки студентов. «Следовательно, построение дидактического процесса на втором уровне следует проводить на основе междисциплинарного подхода и принципа профессиональной направленности обучения» [9, с. 39].

Принцип профессиональной направленности способствовал введению в обучение профессионально значимого материала, который: удовлетворял общедидактическим принципам сочетания научности и доступности, систематичности и последовательности, наглядности и т. д.; опирался на содержание таких курсов, как история и теория медиа, история и теория культуры, теория и практика межкультурной коммуникации, базовые инструменты журналистики, дополняя их и тем самым создавая условия для формирования навыков творческой самопрезентации и их применения в профессиональной деятельности; отражал актуальные проблемы журналистики и способствовал формированию у студентов способностей в области научно-исследовательской деятельности.

При разработке содержания учебного материала спецкурса опирались на критерии, сформулированные Ю. Г. Родиошкиной [9]. К ним относятся:

1. Наличие межпредметных связей. Изучаемый материал рассматривается как в основных дисциплинах учебного плана, так и в ходе спецкурса.

2. Опережающее введение информации. Содержание спецкурса должно иметь опережающий характер по сравнению со средним уровнем развития отрасли масс-медиа с учетом ее перспектив. Необходимо рассматривать такие проблемы в области профессиональной коммуникации специалистов массово-информационной деятельности, которые, возможно, пока не нашли решения в практике. Подобное опережение создаст образовательный задел и сформирует ориентировочную основу действий студента как на период обучения в вузе, так и на какой-то период профессиональной деятельности.

3. Последовательность введения содержания спецкурса в соответствии с логикой профессиональной деятельности, что позволило в значительной мере повысить интерес студентов к изучаемому материалу и актуализировать уже имеющиеся знания.

4. Полнота содержания спецкурса в рамках отведенного времени. В пределах ограниченного времени решалась задача на основе изучения особенностей профессиональной коммуникации специалистов массово-информационной деятельности выработать у студентов навыки творческой самопрезентации, установив взаимосвязь между общими законами коммуникации и тактиками построения самопрезентации, наиболее значимыми с точки зрения будущей профессиональной деятельности.

5. Комплексное рассмотрение теоретических и практических аспектов творческой самопрезентации будущих специалистов массово-информационной деятельности.

Такое построение содержания спецкурса, направленного на формирование способности студентов к творческой самопрезентации, позволило актуализировать целый комплекс профессиональных знаний, полученных при изучении базовых курсов, необходимых для овладения профессией, связанной с масс-медиа.

В ходе реализации спецкурса использовалась лекционная технология – традиционные лекции по изложению нового материала, лекция вдвоем (например, с представителем СМИ), лекция-дискуссия (самопрезентация журналиста при найме на работу), лекция-пресс-конференция и т. д. Широкое применение нашла игровая технология (ролевая игра «Подготовка промо ролика» и др.), интерактивные технологии, такие как кейс-стадии (использовались кейсы «Вы нам не подходите!» и «Отказ ресторатора от общения с журналистом»), портфолио, сторителлинг (рассказ преподавателя из личного профессионального опыта), социально-психологический тренинг и др.

В результате освоения программы спецкурса у студентов формируются такие содержащиеся в профессиональных образовательных стандартах компетенции, как:

- универсальные (владение культурой мышления, способность к восприятию, анализу, обобщению информации, к постановке целей и задач профессиональной деятельности, выбору путей их реализации; способность аргументировано и ясно, логически верно строить как устную, так и письменную речь; готовность к работе в коллективе, к сотрудничеству с коллегами; стремление к саморазвитию; способность к рефлексии и саморефлексии и т. д.);

- общепрофессиональные компетенции (способность к продуцированию социально и психологически благоприятной среды в рамках профессиональной коммуникации);

- профильно-специализированные компетенции (способность критично оценивать российский и зарубежный опыт профессиональной коммуникации, применять его в соответствии со спецификой предприятий и организаций СМИ, создавать презентации медиа- и коммуникационного продукта; способность к формированию собственного профессионального имиджа и корпоративного имиджа конкретной организации и т. д.).

Владение навыками творческой самопрезентации будет способствовать творческому самовыражению, профессиональному саморазвитию и самоактуализации личности будущего специалиста массово-коммуникационной деятельности. Через акты творческой самопрезентации реализуется творческий потенциал субъекта образования и труда,

формируется способность к сотрудничеству, познанию своего «я», развивается стремление к открытиям, гибкость, оригинальность, открытость, обеспечивающие продуктивность профессиональной деятельности.

Литература

1. Бригаднова, А. Ю. Технология формирования готовности к самопрезентации в процессе практического обучения [Текст] / А. Ю. Бригаднова // Вестник РМАТ. – 2012. – №2-3(5,6). – С. 114-118.
2. Зверинцев, А. Б. Коммуникационный менеджмент [Текст]: рабочая книга менеджера PR / А. Б. Зверинцев. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 288 с.
3. Казанцева, Е. В. Формирование навыков самопрезентации как профессионально необходимых качеств будущих педагогов-психологов [Текст] / Е. В. Казанцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № S5. – С. 51–55. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13551.htm> (дата обращения – 12.11.2019)
4. Касаткина, А. Ю. Способы самоидентификации и самопрезентации субъекта профессиональной деятельности [Текст] / А. Ю. Касаткина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 24 (239). Филология. Искусствоведение. Вып. 57. – С. 237-239.
5. Колшанский, Г. В. Коммуникативная функция и структура языка [Текст] / Г. В. Колшанский. – М.: Наука, 1984. – 175 с.
6. Косогова, А. С. Проблема творческого самовыражения в подготовке современного учителя [Текст] / А. С. Косогова, А. А. Солдатова // Новые технологии в науке и образовании. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1998. – С. 147-155.
7. Михайлова, Е.В. Обучение самопрезентации [Текст]: учебное пособие / Е. В. Михайлова. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2006. – 167 с.
8. Настройка образовательных структур в Европе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/82228236> (дата обращения: 11.01.2019)
9. Родиошкина, Ю. Г. Особенности методики преподавания спецкурсов по физике для студентов инженерных специальностей [Текст] / Ю. Г. Родиошкина // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2009. – № 3. – С. 37-42.
10. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 159 с.
11. Фирсова, М. А. Речевая агрессия как специфический имидж Михаила Леонтьева [Текст] / М. А. Фирсова // Научный вестник Воронежского Государственного архитектурно-строительного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2013. – № 9. – С. 35-40.
12. Шепель, В. М. Имиджелогия. Как нравиться людям [Текст] / В. М. Шепель. – М.: Народное образование, 2002. – 576 с.
13. Competence-based learning. A proposal for assessment of generic competences [text] / Ed. A.V. Sanchez & M.P. Ruiz. – Bilbao: university of Deusto, 2008. – 334 p.

УДК 378

СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Рудой Е.Л.

THE NATURE OF PROFESSIONAL TRAINING OFFERED TO THE STUDENTS OF THE MUSIC PEDAGOGY PROGRAM

Rudoy E.L.

Аннотация: В статье раскрыты сущностные характеристики и особенности подготовки педагога музыканта; приводится исторический экскурс формирования и осмысления профессии «учитель музыки»; в контексте подготовки педагога-музыканта рассматриваются традиционные и инновационные технологии обучения, развитие навыков самостоятельного художественного мышления, творческого подхода, формирование индивидуального стиля преподавания, опирающегося на совокупность полученных знаний и опыта.

The article discusses the key characteristics inherent in professional training of students studying on music pedagogy program; the author has made historical overview of how the "music teacher" vocation has been shaped and understood; the author has considered traditional and innovative training technologies applied in the context of training students, the ways their skills of individual artistic thinking and creative approaches have been developed, including their individual teaching styles of teaching based on the unity of their knowledge and experience.

Ключевые слова: педагог-музыкант, профессиональная подготовка, учитель музыки, технологии обучения, художественное мышление, педагогическое творчество, индивидуальный стиль преподавания.

Key words: teacher-musician, vocational training, music teacher, educational technologies, artistic thinking, pedagogical creativity, individual teaching style.

Педагогическая наука сегодня находится в поиске способов реализации личностно-ориентированных целей образования, которые могли бы решать выдвинутые временем и обществом задачи. Данный научный поиск успешно обретает концептуальное воплощение в педагогике, обосновывающей содержание специфического компонента профессиональной подготовки - системы ценностных отношений студентов к социально культурной и педагогической действительности, к окружающим людям и к себе. Это выдвигает задачи более точной ориентации системы образования на общечеловеческие, гуманистические ценности.

Целью работы является раскрытие в историческом аспекте сущности подготовки педагога-музыканта и на современном этапе. Основные задачи: показать, как традиционные представления о подготовке педагога-музыканта, являясь опорой новых технологий, помогают разрешить противоречие между разносторонним характером деятельности учителя музыки и узкодисциплинарным подходом, существующим в системе профессионального образования.

Особенность музыкально-педагогического образования сегодня характеризуется переходом от устоявшихся традиционных представлений о профессиональной деятельности педагога-музыканта, таких как «грамотный музыкант» к определению «человек высокой профессиональной культуры», «компетентный педагог-музыкант».

В исследованиях ученых отмечается, что профессиональная деятельность педагога-музыканта ежедневно требует от него проявления различных форм художественной

активности, умения анализировать и быстро находить решение нестандартных ситуаций, остроты восприятия каждого педагогического шага как необходимого и неповторимого.

Ключевая особенность школы будущего состоит в формировании нового типа учителя, открытого ко всему новому, способного к развитию художественных способностей учеников [9], а уроки музыки и искусства в современной школе должны стать надежным фундаментом последующего духовного строения личности ученика, основой его художественного типа мышления.

Несмотря на то, что педагогическая практика имеет многовековую историю, профессия «учитель музыки» сравнительно нова. В исследованиях ученых отмечается, что именно в XX веке произошло глубокое и всестороннее осмысление данной профессии.

Исходными в определении комплекса профессиональных качеств педагога-музыканта принято считать определение, сформулированное в начале XX века Б.В. Асафьевым: педагог не должен быть «спецом» или «универсалом» в одной какой-либо области музыки. Он должен быть теоретиком, регентом, музыкальным историком, музыкальным этнографом, исполнителем, владеющим инструментом [2].

В конце XX века важными для отечественной педагогики стали идеи Д.Б. Кабалевского, который отмечал, что задачей музыкального воспитания должно быть не простое обучение музыкальной грамоте, а формирование особого типа музыкального мышления, которое помогало бы воспринимать музыку как особое образное искусство [6].

Педагогическая теория и практика, а вслед за ними система подготовки специалистов данного профиля откликнулись на эти слова несколько односторонне.

Исследователь А.Я. Данилюк отмечает, что в результате длительного доминирования только одной тенденции сложилась система подготовки будущих учителей музыки, где ведущим является узкодисциплинарный подход или «предметоцентризм». Поэтому мы видим, что функционирование учебных предметов как автономных образовательных систем ориентирует музыкально-педагогическую науку на изучение особенного и специфичного, отличающего одну узкомusical дисциплину от другой [5].

В контексте данного направления профессиональной подготовки учителя музыки заслуживает особого внимания фундаментальное исследование И.Н. Немыкиной. Автор полагает, что помимо элемента музыкального искусства в различных его формах и проявлениях, деятельность учителя музыки несет в себе не менее важный элемент - педагогическое творчество - анализ, прогнозирование, конструирование [10].

В исследованиях ученых творчество и деятельность воображения проявляются в преобразовании отраженной реальной действительности, в созидании нового из элементов прежнего опыта. Неслучайно отличительная черта художественного творчества - это, прежде всего, тесная связь воображения с эстетически-художественной, значимой эмоцией. Процессы художественного восприятия, воображения, эмоционально-образного мышления, художественной интуиции являются основой творческой деятельности учителя музыки.

В инновационном опыте заключен и реализуется на практике продуктивный творческий потенциал личности учителя, раскрывается все богатство и многообразие профессионально-ценностных качеств.

Ценное, общее, что объединяет учителей-новаторов как субъектов инноваций, по единодушному мнению исследователей, как раз состоит в том, что их опыт носит отчетливо выраженный индивидуально-личностный характер, отражает духовное интеллектуальное начало личности, индивидуальное своеобразие каждого, меру профессиональной компетентности, мировоззрения и мироощущения педагога, ценностные потребности, идеалы.

Актуальность изменения узконаправленного представления о музыкально-педагогической деятельности разрабатывает в начале 90-х гг. XX века Л.А. Рапацкая. Исследователь отмечает, что в художественно-педагогической деятельности профессиональные знания и умения учителя музыки проявляются в компонентах,

относящихся как к педагогической деятельности в целом, так и к музыкально-педагогической деятельности, в частности [11].

Исследователи Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич основное поле деятельности учителя раскрывают в создании культурной среды развития личности ребенка и оказании ему помощи в нахождении своего места в культуре, выборе ценностей, среды жизнедеятельности и способов культурной самореализации в ней [4].

В исследованиях ученых конца XX века происходит явная трансформация обучающей среды, в которой бы учитель музыки превращал бы своим педагогическим мастерством привычный процесс обучения в художественное творчество. В 90-е гг. в исследованиях ученых стало всё больше внимания уделяться проблеме самообразования учителя. Самообразование – это обязательный компонент в профессиональной подготовке учителя музыки. Данное направление профессиональной подготовки имеет следующие признаки: должно быть организовано как некая система; рассматривается как процесс, в котором ведущее место занимают мотивация и используемые технологии получения знаний, умений и навыков.

Поиск новых путей образования в начале XXI века привел к внедрению новые эффективные методы обучения, одним из которых является проектная деятельность. Так, в исследованиях Т.В. Шевцовой выделена музыкально-проектная деятельность как действенное средство музыкально-творческого развития учащихся: от учебно-воспитательного процесса на уроке музыки до организации художественно-образовательного пространства школы [15].

В исследовании Н.В. Рудневой музыкально-педагогическая деятельность представлена как единство воспитания и обучения. Исследователь большое внимание уделяет пониманию роли и значению искусства музыки не только в постановке задач воспитания и обучения, но и в общей системе культуры, транслирующей музыкальное и художественное наследие прошлого, а также осознанию социально культурной роли искусства и его особенностей [12].

Исследователь В.А. Кононенко отмечает, что природа концертмейстерского искусства также предназначена для воспитания музыкальной культуры будущих учителей музыки как части их духовной культуры; овладение концертмейстерским искусством в процессе профессиональной подготовки педагога-музыканта способствует развитию методологической культуры учителя музыки в целом [8].

Исследователь Е.А. Травина большое значение уделено проблеме целостности урока музыки и сотворчеству педагога и воспитанника, представляющее собой плодотворное общение, совместное преобразование действительности, создание новой педагогической реальности, в результате которой происходит художественное взаимообогащение [14].

Педагог и ученый Э.Б. Абдулин отмечает, что процесс профессиональной подготовки будущего учителя музыки на современном этапе является многосторонним. Это объясняется многогранностью деятельности школьного учителя музыки. По мнению ученого, для успешного развития музыкально-педагогического образования необходимо учитывать и сохранять национальные традиции, а также изменить подход к оценке компетентности, учитывать важность усвоения музыкальных знаний, умений и навыков [1].

По мнению современных ученых, сегодня создается новая образовательная ситуация, перестраивающая привычные системы педагогического и художественного образования в связи с объективной гуманистической потребностью общества в творческой личности, способной к художественному освоению мира, нацеленной на развитие способностей к созданию художественных ценностей, владеющей художественной культурой.

Так, исследователь О.В. Сальдаева отмечает, что художественное образование выполняет свою высокую миссию в сохранении и развитии культурных традиций, в процессе самоидентификации и интеграции личности в национальную, общероссийскую и мировую культуру. Но чтобы добиться определенных результатов в работе педагога,

требуется осмысление им самим собственного места и роли в воспитании подрастающего поколения, что невозможно представить без постоянного самообразования учителя [13].

В начале XXI века целью современного преподавателя становится не только передача конкретных знаний в области искусств ученикам, но и развитие у них навыков самостоятельного художественного мышления, творческого подхода, собственных ресурсов и формирование индивидуального стиля преподавания, опирающегося на совокупность полученных знаний и опыта.

Осмысление проблем современного музыкального образования сегодня самым непосредственным образом связано с рассмотрением процесса его становления и развития в пространстве отечественной культуры как особого социально-культурного института.

Социокультурная ситуация, ее динамизм, стремительность преобразований, по мнению ученого Е.Ф. Командышко, требуют огромной мобильности и в области образовательных систем, так как на каждого будущего специалиста возлагаются определенные социальные ожидания [7].

Следует отметить, что формирование просветительской направленности в профессиональной подготовке педагога-музыканта является направленным и многоступенчатым процессом, в ходе которого происходит эстетически-ценностное и духовно-нравственное становление личности. Музыкально-просветительная деятельность учителя, считает исследователь Л.А. Безбородова, повышает социальную значимость и является фундаментом, на котором решается целый комплекс художественно-творческих, образовательных и **воспитательных задач**. Делая акцент на хормейстерской деятельности, исследователь дает определение музыкально-просветительской деятельности как **педагогически ориентированного, интеллектуального и эмоционального воздействия** на личность школьников средствами хорового искусства, сопряженного с задачами реальной социокультурной обстановки [3].

Анализ теоретических и методологических положений, определяющих специфику профессиональной подготовки педагога-музыканта на современном этапе, позволяет выявить тенденцию к трансформации традиционных представлений о профессии учитель музыки, которая свидетельствует о наметившемся соответствии системы музыкально-педагогического образования целям стратегического развития общества. Потому профессиональная подготовка педагога-музыканта зависит от реализации самостоятельной творческой работы студентов, а также характера и полноты его включения в необходимые формы социально-культурной деятельности уже в процессе профессиональной подготовки.

Литература

1. Абдулин, Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования. М.: Прометей, 1990. – 188 с.
2. Асафьев, Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе // Вопросы музыки в школе. Л.: Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1926. - 290 с.
3. Безбородова, Л.А. Теория и методика дирижерско-хоровой подготовки студентов к музыкально-просветительной деятельности: дис. ... док. пед. наук: 13.00.05; М., 1996. - 355 с.
4. Бондаревская, Е.В., Кульневич, С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания // Учебн. пособие - М., 1999. - 318 с.
5. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Дону, 2000. – 440 с.
6. Кабалевский, Д.Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады. М.: АПН СССР, 1986. – 192 с.
7. Командышко, Е.Ф. Универсальная модель творческого развития учащейся молодежи // Методические рекомендации. – М.: ИХО РАО, 2011. - 56 с.
8. Кононенко, В.А. Педагогическая импровизация в профессиональной деятельности учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва: РАО ИХО, 2007. - 178 с.

9. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Пр-271: <http://минобрнауки.рф/документы/1450>
10. Немыкина, И.Н. Теоретические основы формирования обобщенных понятий в профессиональной подготовке учителя музыки. Екатеринбург, 1997. - 156 с.
11. Рапацкая, Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. М., 1991. – 37 с.
12. Руднева, Н.В. Формирование ключевых компетенций в процессе подготовки специалистов на факультете искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь: АГРУС, 2006. - 22 с.
13. Сальдаева, О.В. Художественное образование студента как целостная педагогическая система: автореф. ... дис. док. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2009 – 46 с.
14. Травина, Е.А. Целостность урока музыки как предпосылка развития креативности учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М.: ИХО РАО, 2008.- 194 с.
15. Шевцова, Т.В. Музыкально-проектная деятельность как фактор творческого развития учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2005, - 20 с.

УДК 37.013

О МОДЕЛИ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рыбалкина Л.Г., Харченко Л.Н.

ABOUT MODEL OF MODERN NATURAL-SCIENTIFIC EDUCATION

Rybalkina L.G., Kharchenko L.N.

В статье на основе ретроспективного анализа литературы и оценки современного состояния естественнонаучного образования актуализируется проблема разработки модели такого образования и определения ее структурных компонентов, что необходимо в целях совершенствования образовательных программ и подготовки преподавателей. Результаты проведенного анализа литературы и рефлексии собственного научного и педагогического опыта авторов, позволили предложить авторский вариант концептуальной модели естественнонаучного образования.

In the article, on the basis of a retrospective analysis of the literature and an assessment of the current state of science education, the problem of developing a model of such education and defining its structural components is actualized, which is necessary in order to improve educational programs and teacher training. The results of the analysis of the literature and the reflection of the authors' own scientific and pedagogical experience allowed us to offer the author's version of the conceptual model of science education.

Ключевые слова: модель, образование, методология, модель, естествознание, естественнонаучное образование.

Keywords: model, education, methodology, model, natural science, science education.

Актуальность проводимых нами научных и научно-методических изысканий, и необходимость написания данной статьи, определяется тем, что вокруг проблемы определения оптимума содержания того или иного школьного или вузовского учебного предмета, идут нескончаемые споры. Дискуссии затрагивают такие аспекты проблемы, как

отсутствие целевого единства учебных дисциплин, размытость, или фрагментарность содержания, отсутствие логических связей между отдельными темами и разделами внутри предмета, постепенная утрата межпредметности и межпредметной интеграции, а, выделенные Федеральными стандартами наборы компетенций, в еще большей степени, дезинтегрирует содержание, придавая ему еще большую сегментарность или клиповость. Утрачивается не только целостность дисциплин и понимание учебного предмета как дидактической системы. Применяемые в системах образования все больше и чаще различные формы тестирования, включая ЕГЭ, а также формы текущего и итогового контроля знаний в вузах и колледжах, усугубляют перечисленные проблемы.

Данные мнения отражены в работах ученых и дидактов, занимающихся проблемами формирования содержания образования вообще и естественнонаучного в частности. [1, 4, 7, 10, 12, 13, 16].

Таким образом, оказавшись в перманентном модернизируемом положении, связанном с непрерывным совершенствованием Федеральных государственных образовательных стандартов, образовательные системы России разных уровней вынуждены искать подходы к разработке не только содержания образования, но, прежде всего, его концептуальных моделей.

Отсюда цель исследования осуществить аналитическую работу по определению теоретических основ формирования моделей естественнонаучного образования и предложить авторский вариант такой модели, используя в качестве примера биологическую область знаний.

Естествознание – это одна из областей знаний о природе, выработанных человечеством в результате своего культурного становления. Помимо естествознания, в структуре общего знания еще выделяются человекознание, социознание, технознание и метазнание. [3]. Все они имеют, хотя и сложный, но свой определенный предмет исследования. Последний из перечисленных, массив метазнаний, включает знания, которые имеют универсальный или междисциплинарный характер, и это область знаний, включающая методологию и методы получения и обработки данных из всех других областей знаний. По нашему мнению, к такому роду знаний можно отнести и данные наук, которые, пока, существуют на границе рационального и иррационального, т.е. не получили четкого представления о них и, соответствующего теоретического обоснования.

Каждая область знаний имеет сложную внутреннюю дифференциацию – огромное число наук, исследующих разные стороны таких феноменов, как человек, общество, техника, природа, методология. На основе огромного массива информации, накопленной в каждой из названных областей знаний, формируется содержание соответствующего направления образования. Каждая наука в процессе своего развития неизбежно опредмечивается в учебную дисциплину.

Обратившись к научно-педагогической литературе, мы, прежде всего, обратили внимание на то, что, помимо прочего, феномен постсоветского «альтернативного» образования состоит и в неявно выраженной тенденции, сохранять материалистические и диалектико-материалистические подходы к образованию в ущерб гуманистическим и синергетическим. [4, 7, 14, 15].

Очевидно, этатизм в управлении образованием [17], традиционализм и инерционность системы образования настолько сильны, что коммунистическое идеологическое прошлое, с одной стороны, и отсутствие четких представлений о собственно гуманистических ценностях: справедливости, равноправии, личности, субъектности, смысла, самореализации, нравственности, культуры и т.д., с другой, тормозят эволюционные процессы.

Вопросы понимания, отношения и применения педагогами перечисленных ценностей, продолжают определять феноменологию альтернативного - инновационного, гуманистического, субъект-субъектного, открытого, проективного образования. Педагогические системы и российская (точнее, все-таки, постсоветская) педагогика,

тяготеет и постоянно возвращается к традиционной педагогике. Не исключением является и естественнонаучное образование, содержание которого и методика его обучения требуют кардинального пересмотра. [1, 10, 14, 16]. В чем состоит видение будущей нашей научной работы, которое требует, прежде всего, определения концептуальных положений и разработки соответствующей модели.

Итак, анализ показал, что, и об этом справедливо замечает Б.Д. Комиссаров, развитие естественнонаучного образования на данном временном этапе, характеризуется тем, что традиционные подходы к построению системы естественнонаучного и, в частности биологического образования, не однозначны. В нем обнаруживаются, если можно так сказать, три отдельных образа биологической науки, которые трансформируются в систему биологического образования [7]:

а) традиционному или «классическому» образу науки о жизни, присущи такие процедуры, как наблюдение, классификация, описание систематических групп организмов и типичных представителей таких групп, признание и изучение их самоценности;

б) физико-химический или технологический образ биологии характеризуется тем, что, при создании и применении такого образа биологической науки, приоритет должен быть отдан описанию и изучению процессов жизнедеятельности - физических и химических, пониманию возможности управления данными процессами, прикладного их использовании в разнообразных отраслях производства;

в) создание эволюционного образа биологической науки близко по характеру к формированию образа общественных наук, для которых характерен историзм, столкновение идей и взглядов, повествовательное построение.

Необходимо отметить, что перечисленные образы - подходы основаны на различных методологических установках, формируют свои системы понятий и разное, порой, диаметрально противоположное, отношение к природным системам различного уровня от организма до биосферы. Поэтому в качестве одной из важных задач, стоящих перед исследователями, является требование использования имеющихся в культуре: методологию, теорию, картину мира, данные практики в качестве определенных «интеграторов» разрозненного научного биологического знания. Проще говоря, назрела острая необходимость интеграции изучаемых биологических и в целом естественнонаучных дисциплин в школе и вузе под общей интегрирующей идеей. Задача эта не из простых, поскольку все естественные науки (и биология в том числе) подвержены непрерывному процессу дифференциации. [7, 10, 12]

В данном случае, как нельзя уместно, образное выражение С.В. Мейена о том, что биологические науки «пока напоминают не учреждение, хорошо организованное, а несколько родственных контор под одной крышей» [9]. Каждая научная, как и созданная на ее основе, учебная дисциплина – сложное научно-образовательное явление.

Чтобы продемонстрировать сложность такого явления, приведем определение понятия учебная дисциплина, представленного в работах методолога естественнонаучного образования Б.Д. Комиссарова. В его представлении, с которым мы вполне солидарны, «учебная дисциплина представляет собой структурную, организационную и дидактическую единицу, обладающую, как правило, собственным предметом и методами исследований, набором фактов, специфическим научным языком, гипотезами, законами, теориями». [7, 10, 14].

Отметим также, что дисциплинарное построение науки обеспечивает не только предметное и методологическое ее единство, но и устойчивость и воспроизводимость научной деятельности. Представление, хотя, возможно, не совсем полное, о научной дисциплине в целом, например, в традиционном подходе, может дать вузовский (в меньшей степени, школьный) учебник, как дидактический образ научной дисциплины. Учебник вводит науку в культуру и открывает путь студентам и в науку и в культуру.

Конечно же, можно только сожалеть о том, что учебник – каков бы он не был хорош, в своем содержании отражает в большей степени достижения науки, а не процесс их

получения, в нем уже даны ответы, а не поставлены вопросы, представлены решения, а не зафиксированы проблемы. Учебник, в силу своего дидактического назначения, искусственно создает устоявшуюся, завершённую форму процессу познания, который бесконечен и нелинеен, по своей природе. Именно поэтому, учебник всегда «отстает» от современного состояния той или иной области исследований, не отражает текущих процессов научного поиска, но именно там рождается новое знание.

Не стоит забывать и том, что естественнонаучное образование и биологическое образование, как его сегмент, обладает мощным средством формирования мировоззрения обучающихся. Проведенное исследование и анализ существующей системы подготовки специалистов по направлениям, например, «Биология» и «Биологическое образование», позволяет сделать вывод о том, что формированию единой научной картины мира, методологическому объединению биологических дисциплин, препятствует, именно непонимание преподавателями того факта, что изучаемый материал и используемые при этом методы его изучения формируют определенный тип мышления, иногда направленное в прошлое, а не в будущее. И выйти за пределы сложившихся стереотипов, студенту иногда очень сложно.

В доказательство приведем следующий пример. Так, на I – II курсах бакалавриата студенты естественнонаучных направлений подготовки изучают отдельные биологические дисциплины: «Зоология», «Ботаника», «Цитология», содержания которых ограничено дедуктивно и логически. А на III - IV курсах студенты изучают такие общebiологические дисциплины, как «Генетика», «Экология», «Теория эволюции», содержание которых строится на основе мощной дедуктивной методологии. В данном случае, эмпирическое мышление, сложившееся на первых этапах обучения, не позволяет или вступает в противоречие с системным биологическим мышлением, так необходимым на старших курсах.

Важным принципом формирования системного естественнонаучного мышления, например, у будущего биолога и/или преподавателя биологии выступает приобщение их к видам деятельности, которые составляют различные стороны его будущей профессиональной деятельности.

Кстати отметить, что впервые принцип практической направленности образования был сформулирован на рубеже XIX-XX вв. основоположниками утилитаристской концепции формирования содержания обучения – Дж. Дьюи, Г. Кешенштейнером, который затем был творчески развит современной дидактикой в принципы проблемного подхода, междисциплинарных связей, активации познавательной деятельности обучаемых при главенствующей роли самообразования. [5, 6]

По мнению авторов [2, 8, 11] современная высшая школа продолжает не развивать должным образом у будущих специалистов устойчивой потребности в непрерывном самообразовании. Современный (продолжающий оставаться традиционным) педагог предпочитает усваивать и использовать устоявшиеся, традиционные методики, которые не требуют временных, духовных и нравственных усилий и самостоятельного поиска: а ведь усвоение методик и превращение их в инструмент активной педагогической деятельности – это глубоко различающиеся виды деятельности. [8, 12, 14]

В данном контексте необходимо отметить, что при опросах учителей школ Ставропольского края, 95% опрошенных изъявляли желание работать по готовым технологиям, более того, около 70% опрошенных, высказывали претензии к представителям органов управления образованием по поводу не представления «сверху» готовых программ, методических пособий и руководств. В то же время, практически все опрошенные сетовали по поводу того, что их не обучали тому, как создавать дидактические системы и дидактические комплексы их обеспечивающие. Необходимо добавить: не только не обучали, но, в свое время, даже запрещали. [14, 15]

Суммировав, приведенные выше рассуждения и цитаты, авторы предложили концептуальную модель естественнонаучного образования, нацеленную на достижение образовательных результатов (таблица 1).

Таблица 1

Структурные компоненты модели естественнонаучного образования, направленного на
достижении результата

| Результаты естественнонаучного образования | Уровни | Знания | Способы деятельности | Убеждения, отношения, эмоции, мотивы, ценности |
|--|----------------------|--|--|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| сформированное мировоззрение | мировоззренческий | этические, эстетические, правовые нормы, определяющие отношение к природным системам | установление связей между естествознанием, этикой, эстетикой, религией. Разработка научных (экологических) критериев оценки явлений материальной и духовной культуры, связанных с отношением к природным системам и человеку | терпимость к различным гуманным и экологически выдержанным мировоззрениям. Непримируемость к идеям и взглядам человеконенавистнического, антиэкологического, антинаучного характера. Уважение к жизни, человеку, окружающей земной и космической среде. Стремление к расширению знаний о природе |
| владение методологией естественнонаучного познания | методологический | регулятивы познания (добро, благо, биоэтика). Методы исследования (наблюдение, эксперимент и др.) | постановка, оценка и решение проблем, выдвижение гипотез, планирование и осуществление наблюдений и экспериментов | отделение истинной науки от конъюнктурной и «грязной», направленных на разработку и обоснование скороспелых сиюминутных проектов, средств уничтожения человечества и природы |
| сформированность картины мира как составляющей культуры | научная картина мира | метафоры, образы, символы теоретических конструкций и идей (вторичная наглядность) | использование средств вторичной наглядности для образного представления законов и теорий, выдвижения идей | мозаичность и нечеткость естественнонаучной картины мира, ее цементация идеями и образами этики, эстетики, религии |
| знание фундаментальных естественнонаучных концепций и теорий | Понятийный | фундаментальные естественнонаучные понятия | мысленное экспериментирование и моделирование, абстрагирование, идеализация, конкретизация и др. | фундаментальные понятия – структурные элементы законов и теорий. Условия свободы творчества – широкая эрудиция, обширное поле для неожиданных ассоциаций |
| | теоретический | идеи, теории, законы, их состав, следствия, значения для мировоззрения, научной картины мира, практики | перевод знаний с эмпирического на теоретический уровень и обратно. Использование идей и законов для объяснения, предсказания, обоснования, поиска новых знаний | ценность идей, теорий, законов, концепций как этапов познания |

| | | | | |
|---|-----------------|---|---|--|
| | фактологический | Специально отобранный набор фактов, необходимых для введения фундаментальных понятий и теорий | Сравнение, обобщение, классификация, объяснение, анализ фактов, конкретизация идей, законов, теорий | ценность фактажа, как фундамента науки в непрерывной связи с той концепцией (теорией), которую он подтверждает (опровергает) |
| знание-понимание практического значения естественнонаучных знаний и умение их использовать в повседневной жизни | практический | содержание, структура, состав важнейших концепций научной деятельности, здорового образа жизни, охраны среды, экологизации производства и др. | установление связей между фундаментальными и прикладными теориями, конструирование моделей и устройств, обоснование правил и норм здорового образа жизни и охраны окружающей среды. Оценка практики по критериям этики и эстетики | необходимость разумного сотрудничества и дружбы человека с природой |

Таким образом, на основе изложенного материала, можно сделать следующие выводы:

- естественнонаучное образование утрачивает целостность отдельных дисциплин и понимание учебного предмета как дидактической системы, оно переживает период пересмотра взглядов на то, что должно быть включено в его содержание и на то, как его преподавать?;

- возникает острая необходимость разработки модели естественнонаучного образования, которая бы интегрировала изучаемые в школе и в вузе естественнонаучные дисциплины под общей интегрирующей идеей, которой может выступать результат образования;

- в предложенной модели естественнонаучного образования образовательными результатами выступают: сформированное мировоззрение, владение методологией естественнонаучного познания, сформированность научной картины мира, как составляющей культуры, знание фундаментальных естественнонаучных концепций и теорий, знание-понимание практического значения естественнонаучных знаний и умение их использовать в повседневной жизни.

Помимо этого, добавим, авторы убеждены в том, что ядром любых изменений в естественнонаучном образовании, направленных на достижение образовательных результатов, является преподаватель, следовательно, требуется разработка соответствующей авторским подходам модели преподавателя естествознания, но это уже предмет дальнейших исследований авторского коллектива.

Литература

1. Борзенков В.Г. Преодоление раскола? // Высшее образование в России. – 1999. № 5. – С. 23–31.
2. Брызгунова Е.Н. Самообразование как основа успешности человека / Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 310–312.
3. Булдаков С.К., Субетто А.И. Философия и методология образования. – СПб.: Астерион, 2002. – 408 с.

4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / В поисках практико-ориентированных образовательных концепций/ – М.: Изд-во «Совершенство», 1997. – 697с.
5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
6. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. – М., 2003. – С 142. (очерк о Кешенштейнере Г.М.).
7. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
8. Копылова И.А. Самообразование педагога как условие профессионального роста / Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 51–54.
9. Мейен С.В. Принцип сочувствия: Размышления об этике и научном познании. – М.: ГЕОС, 2006. – 212 с.
10. Резник Н.И. Концепция инвариантности в системе преподавания дисциплин естественнонаучного цикла: Дисс. ... докт. пед. наук. Владивосток, 1996. – 326 с.
11. Сидоров С.В. Самообразование педагога [Электронный ресурс] / Сайт педагога-исследователя. – URL: <http://si-sv.com/publ/20-1-0-291> (дата обращения: 28.11.2018).
12. Соколова И.И. Теоретические основы конструирования образовательных профессиональных программ высшего педагогического образования по направлению «Естествознание»: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – СПб. – 1999. – 41 с.
13. Харченко Л.Н. Современная концепция естествознания. – М. –Берлин: Изд-во «Директ-Медиа», 2015. – 329 с.
14. Харченко Л.Н. Современное биологическое образование: теоретический и технологический аспекты. – М.: Изд-во «Директ-Медиа», 2014. – 430 с.
15. Харченко Л.Н. Методика и организация биологического исследования. – М.: Изд-во «Директ-Медиа», 2014. – 171 с.
16. Харченко Л.Н. Теоретико-методологические проблемы современного естественнонаучного образования (постановка проблемы исследования) / Успехи современного естествознания. – 2002. – № 1. – С. 26–43.
17. Щекотихин В.Н. Этатизм и его роль в укреплении российской государственности: зарубежный опыт и российские тенденции // Вестник ВолГУ. – 2008. – № 1. – С. 116.

УДК 378.2

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ
БАКАЛАВРИАТА**

Талхигова Х.С.

**SOME ASPECTS OF THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL
RESOURCES OF NEW GENERATION ARE IN PROFESSIONAL
PREPARATION OF STUDENTS OF BACHELORS**

Talkhigova H.S.

В данной статье мы рассматриваем некоторые аспекты использования электронных образовательных ресурсов нового поколения (ЭОР НП) в профессиональной подготовке бакалавров на факультете Физики и информационно-коммуникационных технологий

Чеченского государственного университета (ЧГУ).

In this article, we consider some aspects of the use of electronic educational resources of the new generation (ESMP) in the professional training of bachelors at the Faculty of Physics and Information and Communication Technologies of the Chechen State University.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс нового поколения, информационные технологии, бакалавриат.

Keywords: electronic educational resource of new generation, information technologies, bachelor's degree.

В процессе развития образовательной практики в последнее время наблюдается определенная эволюция используемых технологий, которая тесно связана с самим процессом развития системы образования, ходом социального и научно-технического прогресса, требованиями общества и рынка труда [2].

Поиск новых технологий связан с появлением в образовательных учреждениях современной техники для работы с учебной и научной информацией и необходимостью эффективно и целесообразно ее использовать. Усиливается потребность в обогащении арсенала технологий проведения учебных занятий, контроля и оценки учебных достижений, организации самостоятельной деятельности и проведения консультаций, общения во время учебного занятия или на экзамене, технологий разработки учебно-методического комплекса и нового учебника [3].

Овладение современными технологиями – потребность найти способы повышения результативности и эффективности профессиональной деятельности, снижения трудоемкости ресурсов и затрат, уменьшения разброса, дисперсии качества ее результатов.

Активное применение современных информационных, социальных, коммуникативных и других видов технологий в образовательной практике может достичь следующих результатов:

- повысить качество образовательного процесса, сделать обучение и общение комфортным;
- оптимизировать расходы на обеспечение образовательного процесса;
- повысить уровень общей культуры молодого поколения в работе с информацией, техникой и людьми, над собой, делая его успешным и толерантным в жизни и профессии.

Новые информационные технологии направлены на овладение новыми средствами поиска, применения и переработки учебной или научной информации, а именно средствами компьютерной техники, Интернета, аудио- и видеотехники.

Очевидно, что ожидать от информатизации повышения эффективности и качества образования можно лишь при условии, что новые учебные продукты будут обладать некоторыми инновационными качествами, такими как электронные образовательные ресурсы нового поколения (ЭОР НП).

ЭОР НП - это электронные мультимедийные учебные пособия. Их основное преимущество в сравнении с обычными учебниками заключается в том, что они дают возможность учащимся получать новую информацию по разным каналам восприятия - с помощью графики, фото, видео, анимации и звука. В сети Интернет размещаются инновационные учебно - методические комплексы, которые будут ориентировать педагога на использование современных методов обучения и образовательных технологий, принципиально изменяющих образовательную среду, на активное использование информационно - коммуникационных технологий в учебном процессе. Пользуясь открытой модульной мультимедийной системой, педагоги могут разрабатывать собственные авторские учебные курсы и индивидуальные образовательные программы для учащихся [4].

Современные ЭОР НП хорошо коррелируют с закономерностями обучения (наглядностью, активностью, сознательностью, систематичностью, проблемностью), дидактическими принципами (направленности обучения, научности, последовательности и систематичности, единства образования, развития и воспитания, связи с реальными

профессиональными проблемами, высоким уровнем трудности, быстрым темпом прохождения изучаемого материала, преобладающим значением теоретических знаний, формированием осознанности и владения приемами учения), с принципом создания необходимых условий для обучения (доступности; сознательности, осознанности и действенности образования; сочетания различных методов и средств обучения в зависимости от его задач, содержания и методов обучения), с категорий форм организации обучения (и ее резервами) [1].

Хорошее владение новыми информационными технологиями, проявление творческого подхода при их использовании, формируемое на занятиях – это путевка в большую творческую, профессиональную жизнь, обеспечение конкурентоспособности и востребованности выпускников на рынке труда.

Поэтому создание электронных образовательных ресурсов нового поколения – это актуальная задача, направленная на существенную модернизацию качества образования в вузе.

Достоинства ЭОР НП для обучения:

- насыщенность учебных материалов высококачественными цветными иллюстрациями, что позволяет не только увеличить скорость передачи информации обучаемому, но и повысить уровень ее понимания;
- возможность использования интерактива, когда каждый объект на экране способен видоизменяться в реальном режиме времени и взаимодействовать с другими объектами, а также использование методов, привлекающих и удерживающих внимание, например, движение объектов, поэтапное открывание;
- возможность выделения с помощью цвета, шрифта опорных, ключевых моментов, несущих основную смысловую нагрузку;
- представление информации с помощью различных блок-схем, диаграмм, направленных на удобство восприятия;
- сочетание зрительной и звуковой стимуляции. Информация, представляемая обучаемому одновременно в нескольких видах, воспринимается более эффективно;
- возможность проиллюстрировать сложные процессы, явления, динамические объекты, их отдельные элементы с помощью анимации, что кардинально расширяет возможности учебного процесса [5].

Основные принципы представления информации в ЭОР НП:

- разбиение учебного материала на отдельные модули, блоки;
- расположение материала компактно, в определенной системе для лучшего восприятия;
- выделение смысловых опорных пунктов для эффективного запоминания;
- использование когнитивных графических учебных элементов.

Проектирование ЭОР НП по дисциплине можно разбить на несколько этапов, последовательное выполнение которых позволит быстро и эффективно разработать желаемый продукт:

- отбор учебного материала в наиболее краткой форме без ущерба для полного понимания;
- структурно-логический анализ и построение структурно-логической схемы учебной информации;
- расположение учебного материала с учетом логики формирования учебных понятий;
 - поиск внутренних логических взаимосвязей по предмету и межпредметных связей с другими дисциплинами;
- разработка дизайна, определение средств выделения ключевой информации;
- подбор изображений, графических объектов для визуализированного описания содержания учебного материала;

- добавление анимации, использование метода поэтапного открывания для концентрации внимания, а также прочих средств информационных технологий, совершенствующих образовательный процесс;

- разработка интерактивных приложений, например, флеш-роликов или видеороликов, демонстрирующих какой-либо процесс, явление или работоспособность объекта исследования.

Таким образом, процесс создания ЭОР НП для обучения по дисциплине – весьма трудоёмкое занятие, подчиняющееся определённым правилам, но при этом обучение с использованием подобных средств создает условия для эффективного проявления фундаментальных закономерностей мышления, способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, позволяет активизировать умственную деятельность, глубже проникать в сущность изучаемых явлений, обеспечивает единство развития студентов с техническим и вербальным мышлением [6].

Существенное значение имеет применение ЭОР НП для организации самостоятельной познавательной деятельности студентов.

В контексте изучения физики применение ЭОР НП в учебном процессе имеет целый ряд положительных особенностей. Применение ЭОР НП создает дополнительные возможности для расширения информационной поддержки занятия и создания необходимой степени наглядности, которой часто не хватает в традиционном преподавании физики. Для достижения максимальной наглядности можно использовать мультимедийные объекты: видео, слайд-шоу, динамические модели физических явлений. Кроме того, при использовании ЭОР НП возникают дополнительные возможности для реализации дифференцированного подхода к студентам.

На факультете физики и информационно-коммуникационных технологий Чеченского государственного университета сформирована ИКТ насыщенная среда. Большой эффект дает использование электронных образовательных ресурсов в различных направлениях: в учебной деятельности, во внеурочной работе по дисциплинам, самостоятельной работе бакалавров, во время прохождения педпрактики.

Совместно со студентами нами осуществляется работа по разработке учебных курсов и учебных модулей, предполагающих подготовку будущих учителей к использованию в своей профессиональной деятельности информационных и коммуникационных технологий [7].

В лекционном процессе наиболее успешно вкрапление в материалы лекций презентационных и видеоматериалов из соответствующих общих курсов по физике, химии, биологии, наук о Земле, экологии. Очень важным является дополнение устоявшихся научных результатов естественнонаучными новостями Интернета. Все это стало технически возможным благодаря использованию мультимедийных проекторов в лекционных аудиториях и на практических занятиях.

Внедрение в образовательный процесс ЧГУ ЭОР НП позволило повысить эффективность образовательного процесса при обучении в условиях удаленного доступа (заочная форма обучения), что, в конечном итоге, направлено на улучшение качества подготовки студентов бакалавриата [8].

Литература

1. Панюкова С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.В. Панюкова. – М.: Издательский центр «Академия». – 2010. – 224 с.
2. Талхигова Х.С. Некоторые аспекты использования электронных образовательных технологий в профессиональной подготовке студентов бакалавриата // Сборник материалов II Всероссийской научно-методической конференции «Инновационные технологии в

- профессиональном образовании». – Грозный: Изд.-во «Грозненский рабочий». – 2011. – С. 56-61.
3. Талхигова Х.С. Электронные образовательные технологии в профессиональной подготовке бакалавров по направлению «Физика» // Дисс.. к. пед. наук. – Махачкала: ДГПУ. – 2012. – 186 с.
4. Талхигова Х.С. Использование электронных образовательных технологий в учебном процессе // Сборник статей III Ежегодной итоговой конференции профессорско-преподавательского состава чеченского государственного университета. – Грозный: Изд.-во ЧГУ. – 2014. – С.17-19.
5. Талхигова Х.С. Использование электронных образовательных ресурсов в учебном процессе // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в науке». Ч.2 – Уфа: Аэтерна. – 2015. – С.170-173.
6. Талхигова Х.С. Роль электронных образовательных ресурсов при изучении курса «Концепции современного естествознания» / Х.С. Талхигова // Экономические и гуманитарные исследования регионов: Научно-теоретический журнал. – 2017. – №3. Р. н/Д. – С. 41-44.
7. Талхигова Х.С. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в подготовке студентов бакалавриата // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2011. – №2. – С. 141-145.
8. Талхигова Х.С. Электронные образовательные ресурсы как средство повышения эффективности обучения дисциплины «Медицинская и биологическая физика» // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Школа, ВУЗ: Современные проблемы математики, информатики и физики». Грозный. – 2013. – С.267-272.

УДК 39

**РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ
ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА (НА ПРИМЕРЕ
ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РУССКОГО ЭТНОСА)**

Федорова С.И., Арябкина И.В.

**THE ROLE OF NATIONAL EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF A
STUDENT'S MORAL CULTURE (ON THE EXAMPLE OF THE
HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN ETHNOS)**

Fedorova S.I., Aryabkina I.V.

Аннотация: В статье рассматриваются ключевые этапы исторического развития русского этноса в Поволжье. Выявлены особенности формирования русского этноса, а также процессы, способствующие сохранению русского этноса и углублению единых этнических начал. Особое внимание уделено воспитательному процессу как наиболее важному в формировании самосознания студента и восприятию им этнической культуры.

Annotation: This article discusses the key stages in the historical development of the Russian ethnos in the Volga region. Peculiarities of formation of Russian ethnicity, as well as the processes that contribute to the conservation of the Russian ethnos and deepen common ethnic origins. Particular attention is paid to the educational process, as the most important in shaping the consciousness of students and the perception of them ethnic culture.

Ключевые слова: этнос, нация, общество, Поволжье, этнография, культура.

Key words: ethnos, nation, society, Volga region, ethnography, culture.

Проблематика поликультурного воспитания занимает все более заметное место в деятельности российских ученых. Во многих Вузах имеются программы по воспитанию поликультурной личности, проводятся круглые столы, форумы, где обсуждаются проблемы воспитания в мультикультурной среде в контексте идей толерантности, вопросы социальной адаптации беженцев. Коренные изменения в развитии цивилизаций разных стран и народов связаны с глобализацией. Это объективный процесс, сближающий народы, это распространение общих моделей, стилей, стандартов, образцов жизни на разные государства и континенты. В современном социуме можно наблюдать такие процессы, как высокий уровень социальной мобильности, разрушение существующих внутри этноса сословных или других перегородок, интенсивные процессы в экономической сфере и т.д.

Возрождение этнических культур является сопротивлением наступающим всеобщим стандартам, продуктивной попыткой сохранить свою самобытность. В силу этого, необходимо, чтобы национальные и этнические культуры не только взаимодействовали, но и способствовали взаимообогащению друг друга. Это дает прекрасные результаты. В г. Ульяновске, который объединяет представителей самых разных этносов, на протяжении многих лет работает клуб дружбы национально-культурных автономий: татары, русские, мордва, чуваша, немцы, мари. Каждая культура имеет свой неповторимый образ, свои отличительные особенности, традиции, идентичность. Каждый год представители разных национальностей на традиционных фестивалях и праздниках демонстрируют результаты своих достижений, успехов, талантов, возможностей.

Особый интерес в России всегда вызывали национальные и межнациональные аспекты духовной жизни многочисленных народов нашей страны. Правильное осмысление различных форм взаимодействия и взаимопроникновения национальных культур, своеобразия поведения представителей конкретных этнических общностей всегда требовало изучения особенностей национальной психологии людей, которая опосредует все формы межнациональных отношений. Россия - одно из многонациональных государств мира, и это со всей очевидностью требует осмысления проблемы взаимодействия различных этнокультурных групп в деле воспитания и обучения. Возникла необходимость получения ответов на многие научно-методические вопросы, связанные с педагогической деятельностью и поликультурной, а также полиэтнической средой. В многонациональной среде этническая составляющая воспитания означает развитие в молодом поколении понимания и уважения различий в нравственных ценностях. Подобное воспитание-перспективный потенциал для определения межкультурных конфликтов, столкновений нравственных ценностей.

Необходимо учитывать, что в системе поликультурного образования гражданско-правовые ценности занимают приоритетное место. При адаптации этих ценностей возникает потребность в создании моделей гражданского воспитания, учитывающих специфику субъектов поликультурного воспитания. Такое воспитание имеет следующие особенности: существует для всех студентов, включая выходцев из этнических меньшинств и этнического большинства; отражает динамику культурной многообразной среды; сосредоточено на взаимопонимании и культурном обмене, преодолении барьеров культурного отчуждения; позволяет уяснить общечеловеческий характер высшего образования.

Основным показателем успешности поликультурного воспитания является открытость личности иным культурным ценностям, что означает, в первую очередь, уважительное отношение к людям иного образа жизни и поведения, готовность участвовать в разрешении возникающих межкультурных конфликтов. В настоящее время значительно расширяются связи между различными этносами, и это позволяет молодежи из различных стран обучаться на территории нашего государства, в том числе в Вузах Поволжья. В этом

регионе проживает немало представителей различных этносов, поэтому важнейшими задачами являются: формирование понимания и уважения иных народов, культур, жизненных ценностей; осознание необходимости доброжелательных отношений между людьми и представителями других этносов, воспитание способностей к общению, осмыслению не только прав, но и обязанностей в отношении иных социальных и национальных групп, решении проблем другого сообщества и этноса. В многонациональной среде этническая составляющая воспитания означает развитие в молодом поколении понимания и уважения различий в нравственных ценностях. Нравственные идеалы народа способны оказать благотворное влияние на становление личности будущего специалиста.

Национальная культура изначально близка личности, так как сензитивность ее восприятия закладывается еще на генетическом уровне. Поэтому она должна применяться в качестве одного из воспитывающих факторов. Компоненты национального воспитания любого народа - это знакомство с национальным искусством, традициями, ритуалами, овладение рецептами национальной кухни (конкурсы в студенческих общежитиях), сбор и обработка фольклорного (и в т.ч. обрядового материала), проведение национальных праздников, создание программ по национальному воспитанию, участие в работе научно-практических семинаров и конференций, изучение курсов этнологии, этнографии, этнопедагогике, т.е. одновременно должна проводиться и воспитательная, и образовательная работа. В результате такой комплексной деятельности студенты-иностранцы не будут испытывать затруднений при общении в полинациональном социуме, в реализации региональных воспитательно-образовательных программ, быстрее адаптируются в профессиональном коллективе, что способствует формированию толерантного самосознания.

Задача педагога-найти факторы, обуславливающие стимуляцию формирования этнического самосознания, повышающие статус этнического коллектива, а значит статус самого студента любой национальности как неотъемлемой части этого сообщества («Я-часть этноса»). В УлГАУ им. П.А. Столыпина проводится целый комплекс обрядово-праздничных мероприятий национального характера, так как здесь обучаются студенты из Таджикистана, Узбекистана, Туркмении и др. стран. Внутри студенческих групп проводятся национальные праздники, во время которых инсценируется фольклорно-обрядовое, песенно-танцевальное творчество народа. Неотъемлемым компонентом воспитательной деятельности является формирование культуры межнационального общения. Со многими студентами-иностранцами, испытывающими неуверенность в себе, проводится индивидуальная работа по формированию ценностных ориентаций. Онтогенез современного человечества представляет собой единый процесс: все народы планеты так или иначе оказываются связаны сходством судеб. Человечество не является моногеничным, так как складывается из многообразных социальных групп. Наиболее общезначимыми в социальной структуре являются такие группы, как нации, этносы и т.д.

Понятие «этнос» не является привычным в нашем обыденном пользовании и общении, хотя мы часто его слышим в теле- и радиопередачах. К нему чаще обращаются в последнее время российские политики и народные деятели. «Этнос» (с греч. народ, племя, группа,) – «исторически сложившаяся, устойчивая биосоциальная общность людей, характеризующаяся специфическими биологическими и социальными особенностями: общностью языка, культуры и психологии, а также сознанием своей общности и самосознанием» [1].

Известный российский историк и географ Л.Н. Гумилев считал, что этнос - явление географическое, всегда связанное с ландшафтом, который кормит приспособившихся к нему людей и развитие которого зависит в то же время от особого сочетания природных явлений с социальными и искусственно созданными условиями. «Еще первобытный человек знал, где начинается и где кончается район его обитания, так называемый «кормящий и вмещающий ландшафт», в котором жил он сам, его семья, и племя», - писал Н. Гумилев [2].

Вместе с тем, он всегда подчеркивал психологическое своеобразие этноса, считая, что это «коллектив людей, который противопоставляет себя всем другим коллективам не из сознательно расчета, а из чувства комплиментарности и подсознательного ощущения взаимной симпатии и общности людей, определяющего противопоставление «мы и они» и деление на своих и чужих»» Жизнь этноса, считал Гумилев, подобна жизни человека; как и человек, этнос смертен. Любой этнос всегда представляет себя как сложную социальную систему.

Переход от первобытности к государственности, независимости во всех сферах сопровождался этническим преобразованием предшествующих этносов и возникновением народностей, складывающихся на основе первобытных племен. Русская нация, величайшая в современном славянском мире, прошла долгий, порой болезненный общеисторический путь. Русские начали складываться в неразрывное этническое целое на осколках истерзанной полчищами Батыя Руси. Формированием этнического самосознания оканчивается процесс складывания этнического социума. Славянское население Руси, в том числе ее западных земель, имело общее самоназвание («Русь», «русичи», «русины», «русские люди») и осознавало себя как один народ, здравствующий на одном географическом просторе. Осознание единой Родины сохранялось и в период феодальной раздробленности Руси.

Русский этнограф, историк, литературовед Н.И.Надеждин пришел к выводу, что существенные различия между этносами порождены, прежде всего, неодинаковостью природных условий. Природно-климатические факторы являются источником формирования национально-психологических особенностей людей. Известный русский историк В.О.Ключевский также подчеркивал, что психологию русского человека нельзя понять, не изучив природных, социальных и экономических условий его развития, которые породили в национальном характере россиян совершенно своеобразные, часто противоречивые, но в то же время взаимно дополняющие друг друга качества: чувство риска, склонность пытаться счастье, надеяться на удачу, осмотрительность и расчетливость, умение положиться на свои собственные силы, уклончивость и неровность поведения.

Среднее Поволжье занимает среди областей Восточной Европы особое положение. В этой зоне с древнейших времен соприкасались и взаимодействовали два мира - мир жителей лесов с комплексным хозяйством и мир степных скотоводов-кочевников. В заселении его участвовали племена, перемещавшиеся с востока, из Азии и западных и юго-восточных районов Восточной Европы, что нашло отражение в современном антропологическом составе населения. По мере колонизации Среднего Поволжья возникали серьёзные этнические и историко-культурные проявления. В результате расселения русских поблизости с новыми соседями складывалась характерная этническая «сетка» - расселение одного народа «наслаивалось» на расселение другого. В процессе расселения русского народа строились его отдельные историко-культурные группы, в каждой из которых при сохранении совместных черт материальной и духовной культуры прослеживались свои характерные этнические и культурные свойства. В то же время народы Поволжья совмещают в себе много общего в происхождении и в культурно-хозяйственной сфере.

Первые появления на территории современной Ульяновской области относятся к X-XII вв. С присоединением Казани и Астрахани к русскому государству московское правительство начинает активное заселение Среднего Поволжья. Заселение нашего края русскими людьми осуществлялось по трём направлениям: государственному, монастырскому и вольному. Уже с 1557 года правительство занялось наделением в Среднем Поволжье усадьбами и поместьями русских бояр, дворян и их детей, которые переселяли сюда часть своих крепостных. В первые десятилетия после присоединения Казани к России его освоение шло очень медленно, и особенно это касается Левобережья. И только лишь в начале XVII в. усиливается процесс заселения и освоения края. Русское население Среднего Поволжья стало объектом историко-этнографического изучения в очень позднее время. В дореволюционное время этнографы были сконцентрированы на изучении финских и

тюркских народов, а традиционная культура русских воспринималась как нечто само собой разумеющееся.

Народы Поволжья имеют много общего в происхождении и в культурно-хозяйственном облике. После революционных событий 1917 года в Поволжье создаются национальные автономии, стали развиваться промышленность и культура, менялись семейный быт, обряды, обычаи этноса. Считалось, что русский народ достаточно освоен в области своего исконного пребывания. В предвоенное советское время изучение «русских» было приближено к недозволительной теме. В 40-е годы появилась возможность исследования данной проблемы. Первым, кто стал работать над этнографией русского сельского населения Среднего Поволжья стал известный этнограф, исследователь материального уклада жизни тюркских народов Поволжья Н.И. Воробьев, а уже в 60-80-е гг. были написаны труды Бусыгиным, Зотовым и другими учеными. Исследователи стремились раскрыть процесс многовекового развития русского народа, в том числе его этнографических групп, а также традиционной культуры с ее общими и духовными чертами.

Одна культура, единый язык, название, общее этническое самосознание, - такой мы видим Русь и ее население. Это и есть единая древнерусская самобытность. Осознание общего зарождения, единых корней - характерная черта менталитета трех восточнославянских народов, которую они пронесли через столетия, и о чем нам, наследникам древней Руси, никогда не следует забывать. Несмотря на тяжёлую динамику развития, древнерусский этнос укрепился под влиянием интеграционных сил и процессов, создававших благоприятную среду не только для сохранения, но и углубления неразрывных этнических начал. Мощными факторами сохранения этноса и этнического самосознания были церковь, институт государственной власти, единая княжеская династия Рюриковичей. Войны и совместные походы против общих недругов, которые были присущи для того времени, в значительной степени укрепили общую солидарность и способствовали сплочению этноса.

Литература

1. Нации и этносы в современном мире: Словарь-справочник. СПб.: ИД "Петрополис", 2007. с-132.
2. Гумилев Л.Н. От Руси до России: Очерки этнической истории. СПб.: Юна, 1992. с-16.
3. Бромлей Ю. В., Этнос и этнография, М., 2016. 341с.
4. Седов В.В. Древнерусское единство: парадоксы восприятия. // РИИЖ Родина, 2016.
5. Пыпин А. Н. История русской этнографии. // СПб, 2015.
6. Харузин Н. Н., Этнография, в. 1-4, СПб, 2014.
7. Костина А.В., Гудима Т.М. Культурная политика современной России: Соотношение этнического и национального. - М.: Издательство ЛКИ, 2007.

УДК 37

ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ

Шумакова А. В., Макеенко И. П.

TRAINING IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS: PEDAGOGICAL ASPECT OF FORMATION OF MOTIVATION

Shumakova A. V., Makeenko I. P.

В статье обосновывается, что одним из условий осуществления комплексного подхода к учебно-воспитательному процессу является обеспечение единства обучения и воспитания. В связи с этим особое значение приобретает проблема межпредметных связей. По мнению авторов, успешность этой деятельности существенно зависит от того, усвоил ли обучающийся необходимые знания, овладел ли необходимыми умениями и навыками их применения, что, в свою очередь, обусловлено отношением его к данному виду деятельности, мотивацией обучения.

Is proved in article that one of conditions of implementation of an integrated approach to teaching and educational process is ensuring unity of training and education. In this regard the problem of intersubject communications is of particular importance. According to authors, the success of this activity significantly depends on whether the student acquired necessary knowledge, whether seized necessary skills of their application that, in turn, is caused by its relation to this type of activity, motivation of training.

Ключевые слова: мотивация, знание, познание, мышление, воспитание, самообразование

Key words: motivation, knowledge, knowledge, thinking, education, self-education

Реализация межпредметных связей в процессе преподавания различных предметов затруднена не столько отсутствием методических рекомендаций, сколько недостаточно высоким уровнем познавательной активности обучающихся. «Обучающиеся могут иметь различный коэффициент взаимности в разных областях межличностного общения» [8, С. 3391-3394], «в определенной, фиксирующей этот мир структуре ... в сознании» [2, С. 156-159]. «Сознание постоянно формирует мир, мир есть форма организации сознания» [4, С. 270-273]. При формировании педагогического сознания преподавателя «важно обеспечивать максимальное взаимодействие социальных условий» [6, С. 143-147]. «При отборе содержания обучения необходимо учитывать как специфику содержания, так и методы его усвоения» [1, с. 9-12].

Даже обучающиеся с положительной мотивацией обучения в ряде случаев проявляют отрицательное отношение к выполнению заданий, требующих применения знаний других предметов школьного курса, испытывает затруднения в работе с дополнительной литературой. Поэтому задача преподавателя состоит, прежде всего, в том, чтобы воспитать у обучающихся познавательный интерес и на этой основе формировать умения и навыки, необходимые для реализации межпредметных связей. Это и определяет исследование, проведенное в данной статье - выявить особенности процесса воспитания мотивации при изучении биологии и химии в условиях применения знаний других предметов.

Отношение обучающихся к деятельности по применению знаний других предметов при изучении биологии (химии) зависит от умения преподавателя соответствующим образом структурировать процесс воспитания мотивации учения.

Под процессом воспитания какого-либо свойства понимается такой процесс, который обеспечивает непрерывный рост количественных и качественных изменений свойств личности большинства обучающихся до уровня, соответствующего потребностям общества, способствующего формированию современного «... типа культуры и соответствующего ему типа личности» [7, С. 39-44], процессу ее «... формирования гражданской позиции в обществе» [5, С. 33-36]. Частью такого процесса является этап, представляющий собой систему занятий, внеклассных мероприятий, которая обеспечивает заметные изменения к лучшему в формировании свойств личности.

В соответствии процесс воспитания мотивации изучения предметов естественного цикла в условиях реализации межпредметных связей разделяется на ряд этапов.

На первом этапе реализуется цель - убедить обучающихся в необходимости обращения к знаниям других предметов при изучении биологии и химии, вызвать у них осознание значимости этих знаний для усвоения программного материала.

Целью второго этапа является воспитание интереса к деятельности по реализации межпредметных связей, стимулирование познавательной самостоятельности обучающихся.

Цель третьего этапа - воспитание потребности в привлечении знаний других предметов, стремления к самообразованию.

Переход от одного этапа процесса к другому осуществлялся как движение его состояний, отличающихся по характеру влияния на развитие мотивации обучения. Главными компонентами, взаимодействующими в этом движении, являлись: исходное состояние процесса; цель его преобразования в более совершенное; отбор и применение педагогических средств; фиксирование результатов применения этих средств и тех изменений в мотивации, которые достигались в ходе процесса.

Взаимодействие названных компонентов процесса воспитания мотивации на каждом этапе определялось характером деятельности преподавателя и обучающихся по реализации межпредметных связей, требованиями к ней.

Под характеристикой взаимодействия понимаем некоторые компоненты процесса, а именно: целей преобразования исходного состояния, отбора и применения педагогических средств и тех изменений, которые отмечались по ходу процесса.

Рассмотрим отдельные фрагменты занятий, на которых реализовались цели каждого этапа.

На одном из первых занятий по биологии по теме «Первые русские эволюционисты» преподаватель стремится показать значимость биологических знаний для формирования взглядов передовых людей и тем самым возбудить осознание объективной необходимости этих знаний для человека любой профессии. Физика интерпретируются как результат глубокой заинтересованности вопросами развития природы, способствует выяснению роли естественнонаучных знаний для формирования материалистических воззрений.

На других занятиях по биологии создаются ситуации, в которых знания других предметов, например, истории, географии, неожиданно для обучающихся оказываются важными для поиска ответов на вопросы, поставленные преподавателем. От занятия к занятию такой отбор содержания учебного материала способствовал определенному настрою на самостоятельный поиск аналогичных фактов, и если этот поиск оказывался успешным, обучающиеся убеждаются в целесообразности, необходимости обращения к ним.

Цель первого этапа достигается благодаря соответствующему отбору педагогических средств, при котором содержание других предметов представляется яркими необычными фактами, поиск их осуществляется преподавателем и обучающимися и предполагает формирование у обучающихся умений видеть их в содержании других предметов.

На втором этапе в целях воспитания познавательного интереса к деятельности по

реализации межпредметных связей осуществляется отбор необходимого материала и формируются умения включать этот материал в определенные системы связей.

Рассмотрим фрагменты занятия по химии по теме «Углерод». Цель занятия: познакомить обучающихся с особенностями строения, свойствами аллотропных видоизменений углерода; добиться осознания значимости знаний других предметов естественного цикла в решении практических задач. Отвечая на вопрос, почему удалось синтезировать такие ценные вещества, как алмазы, кубический нитрид бора (абразив), уплотненный кремнезем, обучающиеся правильно отмечают, что для этого необходимо обеспечить высокое давление, то есть применить один из методов стимулирования химических процессов. Преподаватель просит подумать, существуют ли другие методы стимулирования, кроме названного. Ответы обучающихся умозрительны, и напоминание учителя о плазмохимии, фотохимии, химическом действии лазерного излучения вызывает у большинства из них желание узнать об этом подробнее.

Создание на занятиях ситуаций, в ходе которых подчеркивалась необходимость установления контактов знаний из физики и химии, необходимость совместного планирования и постановки экспериментов специалистами химического, физико-технического и математического профиля способствует более тщательному изучению материала, связанного с химическим производством (а он включен в каждую тему курса неорганической и органической химии). Это, в свою очередь, способствует углублению понимания обучающимися значимости знаний других предметов, способствует овладению умениями применять их как в процессе усвоения теоретического материала, так и при выполнении практических работ.

Важно, что при этом формируется у обучающихся умение оценивать недостатки и преимущества того или иного способа производства.

Занятие по химии по теме «Понятие о высокомолекулярных органических соединениях», способствует подготовке обучающихся к усвоению знаний о роли белков на занятиях по биологии, выстраивается таким образом, чтобы обеспечить условия для развития абстрактного мышления. Многие из обучающихся испытывают потребность в теоретическом мышлении, которое в рассмотренном фрагменте занятия проявляется в одной из его основных форм, когда на основе анализа фактических данных и их обобщения выделяется содержательная, реальная абстракция, фиксирующая сущность изучаемого конкретного предмета.

Дальнейшее исследование показывает, что такое построение занятия положительно сказывается не только на усвоении обучающимися понятия о белках и их роли в курсе общей биологии, но и на мотивации деятельности по реализации межпредметных связей. Теперь большинство обучающихся включается в эту деятельность в силу устойчивого познавательного интереса.

Таковы те изменения в мотивации и в овладении умениями применять знания других предметов, которые происходят у обучающихся. Они достигаются благодаря определенному сочетанию педагогических средств: содержание знаний других предметов включало общие с биологией или химией понятия, суждения, проблемы, подчеркивалась необходимость включения этих знаний не только при изучении теоретических положений, но и в практической деятельности человека; содержание изучаемого материала раскрывалось путем самостоятельного поиска обучающихся; в отношении преподавателя к обучающимся особое внимание уделялось созданию условий, стимулирующих познавательную самостоятельность школьника - требовательности, совместному участию в поиске, организации групповой деятельности учащихся.

Когда у большинства обучающихся воспитывается познавательный интерес к деятельности по реализации межпредметных связей, формируется умение выделять реальную абстракцию, задачей преподавателя становится формирование другой формы теоретического мышления - восхождения от абстрактной сущности к конкретному, от нерасчлененного всеобщего к единству многообразных сторон развивающегося целого.

Развитие такой формы мышления может успешно осуществляться лишь при наличии потребности в творческой деятельности, стремления к ней. Для этого необходимо создание ситуаций, побуждающих обучающихся к установлению внутренних связей, закономерностей между явлениями разной природы, к диалектическому пониманию существования различных форм движения материи и их взаимных переходов, к восприятию целостной картины мира.

Рассмотрим фрагменты занятия по обществознанию по теме «Учение о развитии и всеобщей связи». В беседе с обучающимися преподаватель дает определение диалектики словами Ф. Энгельса как науки о всеобщей связи, всеобщих законах движения и развития природы, человеческого общества и мышления. Выяснив, насколько прочно усвоено обучающимися понятие о материальности мира, его единстве, преподаватель поясняет, что материальное единство мира является объективной стороной всеобщей связи. Все предметы, явления окружающего мира связаны между собой, они влияют друг на друга, взаимно обуславливают друг друга. Далее задаются вопросы: как конкретно проявляется эта связь в жизни общества, природы; подумайте, приведите примеры такого взаимодействия в природе. Следуют ответы следующего характера:

- Наверное, связь между живой и неживой природой. Это особенно хорошо видно в круговоротах веществ (азота, фосфора, например). Здесь элементы неживой природы, превращаясь, становятся частью живого организма и выполняют в нем особые функции.

- Связь между строением органов и их функцией. Например, в процессе эволюции изменилось строение сердца - оно стало четырехкамерным; в соответствии с тем, как менялось строение сердца, различным было движение крови по сосудам, появлялась теплокровность.

- Когда мы изучали процесс эволюции органического мира, то видели, что развитие животного и растительного мира носило сопряженный характер: животные смогли выйти на сушу только после того, как ею завладели растения - фабрики фотосинтеза; насекомые появлялись вслед за развитием цветковых растений. Здесь, мне кажется, хорошо видна взаимообусловленность явлений.

Далее преподаватель отмечает, что такие убедительные примеры встретятся еще не раз обучающимся. В биологии - о сложных взаимодействиях организма и среды, в органической химии - о взаимодействии и взаимовлиянии атомов в молекуле органических веществ, в физике - о взаимодействии между элементами микромира, в астрономии - между процессами на Земле и Солнце. Во взаимной связи находятся и явления общественной жизни.

Далее следует интересная беседа с привлечением знаний по истории и литературе. Затем преподаватель поясняет, что связи объективного мира отражаются в последовательности человеческого мышления, в различных теориях; что представление о всеобщей связи сложилось не сразу, а в результате длительного исторического процесса, и одной из ступеней познания человеком единства и взаимосвязи явлений (по Энгельсу) является закон. После этого преподаватель задает вопрос: что же такое закон. Отвечая на него, обучающиеся широко привлекают знания различных предметов.

Как видно из приведенного фрагмента, взаимодействие компонентов системы средств на данном этапе имеет ряд особенностей. Содержание знаний различных предметов естественного цикла отбирается с учетом расширения теоретической базы изучаемого материала и включается в процесс познания в силу глубокого осознания значимости синтеза знаний. Содержание знаний различных предметов раскрывается преимущественно методами управления поисковой деятельностью обучающихся (организованные дискуссии, эвристические беседы), стимулируется самостоятельность обучающихся. Отношение преподавателя способствует созданию условий, при которых максимально проявляются творческие способности обучающихся, желание высказать свое мнение, отстаивать свою точку зрения.

Таковы особенности процесса воспитания мотивации в условиях реализации

межпредметных связей на занятиях естественного цикла. Их учет благотворно сказывается на воспитании у обучающихся ответственного отношения к этому виду деятельности, способствует развитию у них стремления к самообразованию.

Можно сделать вывод, что эффективность процесса воспитания мотивации в условиях реализации межпредметных связей обусловлена построением учебного процесса как динамической системы, включающей этапы, последовательность которых образует определенную систему усложнения целей, педагогических средств, результатов воспитания, определяющего «духовно-нравственный аспект развития личности в обществе» [3, С. 1566-1569], «всевозможные сферы жизнедеятельности человека ... в социокультурной сфере» [9, С. 109-119], а также построением занятия с учетом динамики отношения к изучаемому материалу, к деятельности по привлечению знаний других предметов.

Литература

1. Аверкина Ю. С., Морозова Т. П. Психолого-педагогическая готовность выпускника педагогического вуза к включению в профессиональную деятельность // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2017. - №3. - С. 9-12.
2. Бакланов И. С., Бакланова О. А., Ерохин А. М. Эпистемологические и лингвистические исследования в аналитической философии науки: семантика конструкторов // Вестник СевКавГТИ. - 2015. - Т. 1. - № 2 (21). - С. 156-159.
3. Гончаров В. Н., Попова Н. А. Духовно-нравственные ценности в системе общественных отношений // Фундаментальные исследования. 2015. - № 2-7. - С. 1566-1569.
4. Колосова О. Ю. Жизненный мир личности и социальная реальность // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. - 2013. - №2(6). - С. 270-273.
5. Кулешин М.Г. Социально-политическое самообразование студентов вузов: педагогический аспект организации // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2018. - №3. - С. 33-36.
6. Лобейко Ю. А., Говердовская Е. В. Психолого-педагогический аспект развития личности студента-спортсмена в контексте современных социальных условий // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 4-1. - С. 143-147.
7. Матяш Т. П., Несмеянов Е. Е. Православный тип культуры: идея и реальность, // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2015. - № 3 (82). - С. 39-44.
8. Редько Л. Л., Леонова Н. А. Антропологическая парадигма профессиональной подготовки педагогов в системе вузовского образования: методологический аспект // Фундаментальные исследования. - 2015. - № 2-15. - С. 3391-3394.
9. Руденко А. М., Греков И. М., Камалова О. Н. Теоретико-методологические и философские аспекты исследования творчества // Гуманитарные и социальные науки. - 2014. - № 4. - С. 109-119.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 1

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

Авдеев Е.А.

TRANSFORMATION OF VALUES OF YOUTH OF THE NORTH CAUCASUS: SOCIAL AND PHILOSOPHICAL ANALYSIS

Avdeev E.A.

В статье рассматривается влияние общероссийских и региональных факторов на трансформацию нормативно-ценностной системы молодежи Северо-Кавказского региона. Анализируется социокультурное влияние модернизации на ценностные установки, а также значимые рискогенные факторы, влияющие на ценностные ориентиры и мировоззрение молодежи Северного Кавказа. Выявляются основные направления ценностных трансформаций северокавказской молодежи.

The paper examines the influence of all-Russian and regional factors on the transformation of the normative-value system of youth of the North Caucasus region. The socio-cultural impact of modernization on value systems is analyzed, as well as significant risk factors affecting value orientations and the worldview of the youth of the North Caucasus. The main directions of value transformations of North Caucasian youth are identified.

Ключевые слова: система ценностей, культура, молодежь, российское общество, Северо-Кавказский регион, модернизация, традиционалистские ценности, модернистские ценности

Key words: system of values, culture, youth, Russian society, North Caucasus region, modernization, traditionalist values, modernist values.

Система ценностей формирует мировоззрение, жизненные стратегии и приоритеты людей и может стать как фактором дальнейшего социально-экономического развития и модернизации, так и трудно преодолимой преградой на пути модернизационного развития. Институциональные преобразования становятся по-настоящему эффективными только при условии их отражения и закрепления в системе ценностей. Поэтому ценности выступают значимым индикатором трансформации российского общества и одним из ключевых факторов успехов или неудач институциональных изменений и модернизации.

Исследованию системы ценностей россиян, анализу основных субъектов, влияющих на формирование новых ценностей, норм и установок, выявлению характера и динамики ценностных трансформаций российского общества посвящены работы Н.И. Лапина, Н. М. Лебедевой, Ю.В. и Н.В. Латовых, Н.Е. Тихоновой, В.С. Магун, Н.Г. Руднева. Выделенные данными исследователями базовые социокультурные тренды описывают динамику нормативно-ценностных систем современных россиян, позволяют раскрыть специфику трансформации системы ценностей в фокусе ее внутренней структуры, особенности картины ценностей современных россиян на фоне других стран, а также влияние на них исторически сложившейся в России модели взаимодействия личности, общества и государства.

Глобальным социокультурным трендом, характерным и для современного российского общества, является движение от коллективистского к индивидуалистическому типу культуры, от основанных на обычаях и иррациональном представлении о должном ценностей традиционного общества к «модернистским» (определение Н.Е. Тихоновой и С.В. Мареевой) или «секулярно-рациональными» (определение Р. Инглхарта) ценностям

современного общества, основанном на рациональном типе мышления, активной жизненной позиции и стремлении к самореализации и самовыражению. Возрастает значимость утилитарных и прагматических ценностей, а также ценностей самовыражения (личный успех, высокий социальный статус) [5, С. 211-222]. В сравнении с другими странами, прежде всего, странами западной культуры, ценностной картине россиян присуща высокая значимость безопасности, богатства и самосохранения при низкой значимости ценностей «выхода за пределы собственного Я» (терпимость к инаковости, благополучие других людей) и индивидуализма (при низкой ориентации на сотрудничество и интересы группы) [6, С. 73-91]. Достижение успеха россиянами видится в большей степени как самоутверждение и доминирование, а не самореализация и самовыражение.

Спецификой сложившейся в современной России нормативно-ценностной системы, отмеченной и международными ценностными исследованиями, является крайне низкая степень межличностного и институционального доверия, «что способствует созданию новых направлений научного поиска» [2, С. 80-85], которые «определяются системой научного мировоззрения, научно-осознанными социальными целями общества» [3, С. 26-29]. Следствием этого становится очень низкий уровень социального капитала и социальной солидарности, атомизированность, неспособность к самоорганизации и договорам, высокая степень недоверия населения к таким институтам, определяющим повседневную жизнь, как финансовые и государственные организации, политические партии и профсоюзы. По уровню межличностного и институционального доверия Россия находится среди стран с очень высоким уровнем социальной дезорганизации. Российское общество характеризуется наличием определенного отчуждения между людьми и отсутствием веры в коллективное действие. Это является серьезным барьером на пути дальнейшей модернизации и влечет за собой риски социальных, этнических и религиозных конфликтов.

На современном этапе движение российского общества от «традиционного» ценностного полюса к «модернистскому» во многом завершено. Современная Россия не является традиционным обществом, на культурной карте мира, составленной на основе глобального исследовательского проекта World Values Survey, современному российскому обществу присущи в большей степени секулярно-рациональные ценности, определяемые «сложным взаимодействием различных видов социальной коммуникации» [1, С. 95-100]. При этом ценности «выживания», безопасности, а также агрессивный индивидуализм и недоверие преобладают над ценностями самовыражения и идеей общего блага, что отличает ценностную картину россиян от большинства стран западной культуры [10]. Рост потребления в 2000-х гг., увеличение доли сервисных отраслей в структуре экономики, дигитализация всех сфер повседневной жизни, все это объективные факторы, приводящие к значительным сдвигам потребительского поведения, жизненных стратегий и ценностных установок. Россияне (прежде всего молодежь) стали более открытыми, индивидуалистичны и заточены на личностный успех. При этом представители старших поколений в большей степени склонны к патерналистским, этатистским и маскулинным установкам [4, с. 40-43].

В настоящее время модернизация в России происходит неравномерно, увеличивается разрыв в уровне развития и степени модернизированности различных российских регионов. В целом Центральный, Северо-Западный и Уральский федеральные округа являются лидерами в области цифровизации, информатизации, производства высокотехнологичной продукции и переходят к построению цифровой экономики. Сибирский, Приволжский и Дальневосточный федеральные округа активно проходят индустриальную стадию модернизации, Южный федеральный округ отстает от вышеперечисленных регионов в уровне и степени модернизации, наибольшие проблемы имеет Северо-Кавказский федеральный округ [5, С. 217-218]. Экономика региона характеризуется конгломератом различных технологических укладов, при сохранении общей технологической отсталости. Модернизация, проведенная на Северном Кавказе в советский период, осталась в прошлом, тогда как развитие современных модернизационных

процессов существенно отстает, в регионе преобладает формирование агропромышленного комплекса, тормозится становление производств пятого и шестого технологического уклада. Социально-экономическая ситуация на Северном Кавказе продолжает оставаться сложной, растет социальное и имущественное неравенство. Сохраняется тенденция к дерусификации региона под влиянием современных миграционных, этнополитических и демографических факторов. Данные процессы способствуют актуализации блоков социальной архаики в структуре ценностей населения Северо-Кавказского региона, что проявляется и в молодежной среде.

Молодежь – это важнейший источник и социальный драйвер для модернизации страны, она выступает основным субъектом и ресурсом новых инновационных проектов социально-экономического развития. Однако, высокая социальная активность, стремление к преобразованиям, отсутствие предыдущего негативного опыта и критичное отношение к современной реальности становятся факторами риска, и делают молодежь наиболее подверженной деструктивному влиянию, воздействию радиальных идеологий [7, С. 85-88]. Важность и значимость исследования динамики ценностных ориентиров молодежи Северо-Кавказского региона очевидна. Ведь Северный Кавказ – регион, характеризующийся полиэтничностью, поликонфессиональностью, значительным этнокультурным многообразием. Он является территорией взаимодействия и взаимовлияния различных культур и цивилизаций горских, степных и земледельческих народов, местом, где традиционные ценностные установки переплетаются с современными.

Значимым рискогенным фактором, влияющим на ценностные ориентиры и мировоззрение молодежи Северного Кавказа выступает достаточно высокая степень межнациональной напряженности и конфликтности. Это связано с этнотерриториальной и этноконфессиональной спецификой расселения различных северокавказских народов. Северный Кавказ - территория с наибольшим количеством конфликтов в межэтнической сфере. Так в «отложенном» состоянии продолжают оставаться осетино-ингушский конфликт, «черкесский вопрос», «ногайский вопрос», «кумыкский вопрос», «аланская проблема», «ауховская проблема», а также конфликты в среде казачества. Уровень безопасности в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений в регионе на сегодняшний день продолжает оставаться недостаточным. Имеет место и вербовка молодежи в радикальные религиозные и экстремистские организации, сохраняется постоянная угроза терактов, продолжают существовать национализм и ксенофобия, проявляющиеся и на бытовом уровне и в интернет-пространстве, блогосфере и социальных сетях. Указанные проблемы имеют объективный характер и исторически обусловлены, однако, в условиях продолжающегося экономического кризиса и сложной международной ситуации, внутренние этнополитические проблемы приобретают повышенную актуальность и риски быстрой политизации. Такие вопросы как отстаивание собственной национальной и конфессиональной идентичности, возрождение традиционных ценностей, культуры и языка могут выступить факторами радикализации молодежи. В настоящее время все больше молодых людей на Северном Кавказе отождествляют себе в первую очередь с той или иной этнической или конфессиональной группой. При этом зачастую процессы реактуализации этнических и религиозных идентичностей проявляются в форме острого противопоставления себя другим – «чужим», где в качестве чужих выступает русскоязычное население. Так, результаты социологических исследований, проводившихся в 2015 и 2017 гг. показывают, что этническая идентичность северокавказской молодежи выше, чем гражданская, основным институтом социализации молодежи на Северном Кавказе является семья, а основными агентами - ближайшие родственники, второй по важности институт социализации – религия [9]. Социальное самочувствие северокавказской молодежи характеризуется наличием рисков конфликтности гражданской, этнической и конфессиональной идентичности [8, С. 10-12].

Таким образом, социально-экономических проблемы Северо-Кавказского региона (отсутствие рабочих мест, низкий уровень жизни, коррупция и nepотизм в системе

публичного управления) становятся факторами радикализации молодежи. В мировоззренческом плане реакцией на несправедливость и социально-бытовую необустроенность становится возвращение к архаическим социокультурным нормам и практикам, популярной становится идея противостояния «злу» в лице более модернизированных социальных групп, растет нетерпимость к инаковости и отторжение модернизации как таковой.

Описанные выше трансформации ценностных ориентиров российского общества оказывают влияние и во многом определяют динамику ценностных ориентиров молодежи Северного Кавказа, при этом существенной является и региональная специфика. Перед современной молодежью Северного Кавказа стоит широкий диапазон поведенческих и ценностных альтернатив. Наблюдаются разнонаправленные процессы: наряду с развитием рациональной бытовой культуры, модернизацией, преодолением гендерных стереотипов, имеет место и попытки возврата к традиционным ценностям. Молодое поколение объективно является проводником и носителем «модернистских» ценностей, тогда как представители старшего поколения придерживаются более консервативных и традиционных установок. Формированию блоков социальной архаики также способствуют государственные организации и официальные региональные СМИ, активно продвигающие традиционные, патерналистские и маскулинные установки (принцип «сильной руки», культ силы и нетерпимость к инаковости). Традиционные и модернистские ценности в разной степени распространены среди молодых людей – представителей различных этнических и конфессиональных групп, а также различных регионов Северного Кавказа.

Можно предположить, что дрейф к модернистским ценностям является базовой тенденцией и для Северо-Кавказского региона. При этом в сознании молодежи Северного Кавказа противоречно и зачастую фрагментарно сочетаются традиционалистские нормы, которые прививаются родителями, особенно в семьях этнически не русских групп, и вполне современные рациональные нормы и установки. Сохраняется высокий конфликтный потенциал. Среди молодежи существует тенденция к уменьшению роли традиционных ценностей в отношении устройства частной жизни. Разрыв в представлениях о ценностях юношей и девушек, представителей различных этнических и конфессиональных групп постепенно уменьшается. Также наличествует сравнительно небольшая доля юношей и девушек, для которых традиционные ценности являются определяющими.

Литература

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. – С. 95-100.
2. Болховской А. Л., Говердовская Е. В., Ивченко А. В. Образование в глобализирующемся мире: философский взгляд // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2013. - № 5. - С. 80-85.
3. Гончаров В. Н., Колосова О. Ю. Социально-философский аспект научно-информационной деятельности в системе общественного развития // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - № 9. - С. 26-29.
4. Гришай В. Н., Зиятдинова Ю. Е., Бакланов И. С., Киясханов М. Х. Возраст как социальная условность: социокультурный аспект // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2018. - № 10. - С. 40-43.
5. Ласточкина М. А. Научная жизнь: исследование социокультурной модернизации регионов России // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. - 2015. - №5 (41). - С. 211-222.
6. Седова Н. Н. Жизненные цели и стратегии россиян: контекст пассионарности // Социологический журнал. - 2016. Т. 22. - № 2. - С. 73–91.
7. Семкина Е.Н., Бакланов И.С., Бакланова О.А. Мировоззренческая

неопределенность молодежи как сущностная характеристика современного общества // Научный вестник Государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт». 2018. – Т. 2. – С. 85-88.

8. Шульга М.М. Проблемы социокультурной социализации молодежи Северо-Кавказского федерального округа // Теория и практика общественного развития. – 2017. – №12. – С. 10-12.

9. Этноконфессиональная ситуация в субъектах Российской Федерации Северо-Кавказского федерального округа. Первое полугодие 2018 г. / Экспертный доклад. Научное издание. – Ставрополь: СКФУ, 2018. – 168 с.

10. Live Cultural map - WVS (1981-2015) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp> (дата обращения: 12.01.2019).

УДК 1

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА МОДЕРНИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

Гончаров В. Н.

THE SOCIAL AND PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF PROCESS OF MODERNIZATION IN THE CONTEXT OF AXIOLOGICAL TRANSFORMATIONS OF THE PUBLIC RELATIONS

Goncharov V. N.

В статье раскрывается модернизация трансформации функциональных инфраструктур общественной системы, указывается на то, что ее ценностные изменения зависят от предшествующей аксиологической рефлексии, от культурной легитимации ценностей, проецируемых данной стратегией модернизации в наличное культурное поле общества. По мнению автора, культура обладает своими механизмами сопротивления ценностным индукциям, а пропускная способность ее каналов - в каждый данный исторический момент - конечна.

In article modernization of transformation of functional infrastructures of a public system reveals, it is specified that its valuable changes depend on the previous axiological reflection, on cultural legitimation of the values projected by this strategy of modernization to the cash cultural field of society. According to the author, culture possesses the mechanisms of resistance to valuable induktion, and the bandwidth of its channels - at each this historical moment - of course.

Ключевые слова: культура, общество, социальные технологии, коммуникационные инновации, ценностные изменения

Key words: culture, society, social technologies, communication innovations, valuable changes

Спектр рациональностей и социальных технологий задает определенный цивилизационный тип, со свойственным ему набором базовых социальных ценностей. Аксиологическая рефлексия этих ценностей осуществляет смысловое целеполагание, делает возможным формулирование его ценностной концепции, раскрывая символическое

содержание данного цивилизационного типа, учитывая исторический аспект признания легитимности его ценностей, выражая «ценностное отношение человека к действительности» [4, С. 9-12].

Взаимосвязь процессов социальных и ценностных изменений дает возможность не только почувствовать исторический масштаб и значение культурно-антропологической проблематики, но и выявить природу вынуждающих воздействий различных социально-институциональных контекстов на изменение ценностных ориентаций.

Во-первых, считается очевидным, что модернизация экономической, политической и социальной сфер общества, с одной стороны, неминуемо сопровождается спонтанным изменением в ценностных ориентациях людей что, в свою очередь, ведет к изменению структурных соотношений в ценностных системах, базирующихся, прежде всего, на моральных, духовных, религиозных аспектах [7], а с другой, предполагает значительный объем культурных, образовательных и коммуникационных инноваций.

Во-вторых, ссылки на исторический опыт модернизации так называемых традиционных или тоталитарных обществ также свидетельствуют, что ценностные изменения составляют как предпосылку экономических, политических и социальных реформ (концепция человеческих факторов модернизации), так и их конечную цель (концепция человеческих качеств образа жизни).

В-третьих, процесс модернизации протекает в современных условиях под действием двух независимых групп структурных условий: общецивилизационных, определяющих возможности нового вхождения в мировое сообщество, и ее внутренних, исторически сложившихся социокультурных условий, определяющих трансформационный потенциал общества, направленность и темпы основных реформ, возможности построения нового политического, экономического, культурного и образовательного пространства [2]. Среди и тех, и других структурных условий есть своя культурно-ценностная составляющая.

Кроме того, перечисленные представления имеют смысл не сами по себе, а лишь в контексте более широкой схемы, в рамках которой модернизация понимается как переходный процесс между какими-то двумя историческими состояниями. И в зависимости от того, как они определяются, какую локализацию в историческом времени получают, с чем будет идентифицирована современность, различный смысл будут иметь понятия модернизации и ценностных изменений [8].

В теоретическом аспекте переход от традиционного состояния к современному, первое из них исторически локализуется достаточно произвольно и неопределенно, а второе идентифицируется с текущим настоящим (простое предшествование состояний). Когда речь идет о переходе от индустриального к постиндустриальному, локализация и масштаб переходной фазы сокращаются, а современность оказывается где-то между ними. Если же при футурологическом рассмотрении исследовательское внимание переносится в некую постиндустриальную (например, информационную) фазу, то неопределенно локализуемым оказывается второе состояние.

Культурно-антропологическое развитие в понимании модернизации, должно иметь возможность оперировать не одной, а сразу несколькими идеально-типическими конструкциями и тем самым вычленив процесс ценностных изменений в самостоятельный предмет рассмотрения. Для конкретизации этой задачи необходимо обратимся к тому, как понимается процесс ценностных изменений в связи со становлением, так называемого информационного общества [1], способствующего в той или иной форме «... формированию гражданской позиции в обществе» [6, С. 33-36].

В доинформационном (индустриальном или раннем постиндустриальном) состоянии интегрированность и стабильность общества обеспечивается принятием достаточно стабильной и однородной системы ценностей. Новые вынуждающие условия информационного общества - поток научно-технических инноваций, неопределенность будущего и связанная с ней рискованная динамика, обнаруживающаяся дисфункциональность социальных институтов и практик, сложившихся в индустриальную эпоху, - приводят к

дестабилизации и дезинтеграции общественной жизни. Причем одной из предпосылок этих деструкций, оказывается нерелективное следование императивам, прежде принятых ценностных систем. Достижение состояния интегрированности и стабильности в радикально новых условиях информационного общества требует столь же радикальных ценностных изменений. Более того, поскольку процесс социокультурных трансформаций, сопровождающих вхождение общества в информационную эпоху, приобретает перманентный характер, ценностные изменения также становятся перманентными. Свою интегрирующую и стабилизирующую роль ценностные системы в этих обстоятельствах смогут реализовать лишь при выполнении непрерывной аксиологической рефлексии, отслеживающей направленность ценностных изменений и сдвиги ценностных ориентаций в различных сферах жизнедеятельности человека.

Очевидно, что идентификация современной фазы общественного развития как информационного общества - идеально-типическая конструкция. Ее методологические особенности, способствуют пониманию культурно-антропологической перспективы развития общества.

Предложенная в свое время М. Вебером методология идеально-типического анализа давала свободу маневра для установления методологически корректных отношений между конструируемыми исследователем идеальными типами социальных объектов, с одной стороны, и логикой развертывания исторического процесса с другой. При этом идеальный тип понимался как «мыслительная конструкция для... систематической характеристики индивидуальных, то есть значимых в своей единичности связей» [3, С. 400-404].

В контексте этой проблематики стоит вспомнить о трех особенностях работы с идеальными типами, каждая из которых задает свой горизонт анализа современного и будущего состояния процесса ценностных изменений.

Во-первых, поскольку каждый индивидуальный идеальный тип составляется из понятийных элементов, родовых по своей природе, одни и те же элементы могут входить в конструкции различных идеальных типов.

Это стоит иметь в виду, чтобы не отрицать возможность вхождения элементов, обычно относимых ее адептами к конструкции информационного общества, в какие-то иные идеально-типические конструкции ближайшей фазы развития. Если рассматриваются другие дополнительные или альтернативные типизации, такие например, как концепция постмодернистской культуры, исторически синхронной информационному обществу, или как концепция антропной цивилизации, сдвинутая по фазе развития относительно него в будущее, то видение антропологической перспективы только приобретет большую стереоскопичность.

Во-вторых, конструирование идеальных типов и идеально-типических развитий у М. Вебера было направлено на цели исторического. Он предупреждал об опасностях такого поворота дел, когда «идеальная конструкция развития и понятийная классификация идеальных типов... объединяются в рамках генетической классификации», и на этом основании постулируются «эмпирически значимые или даже реальные... действующие силы, тенденции» [3, С. 400-404].

Применение идеально-типической конструкции к современной, а тем более к наступающим фазам развития явно выходит за рамки только что указанного ограничения. Это не представляет особых методологических трудностей, поскольку и сам Вебер признавал эвристическое значение идеальных типов для сравнения с действительностью. Но даже если и признавать за информационным обществом достоинство эвристически значимого идеального типа современного состояния общества (и его дальнейшего развития), то остается, все же, открытым вопрос о футурологическом применении этой конструкции, возможностях строить на ее основе предположения о направленности ценностных изменений и основаниях той или иной ценностной политики.

В-третьих, если все-таки допустить, что возможна работа сразу с несколькими типизациями одного и того же исторического состояния (а методология идеально-

типического анализа это вполне допускает), то возникают новые исследовательские перспективы изучения процессов ценностных изменений и интеграции.

Аналитическая схема, предполагающая ценностные изменения, позволяет представить коэволюцию, то есть одновременное развитие и вынуждающее действие различных порядков, заданных разными типизациями. Ясно, что расширенный порядок, инициируемый процессом коэволюции, не окажется простой суммой учитываемых в этой процедуре типизированных порядков и не будет, представим в терминах, принятых для их описания. В расширенном пространстве коэволюции будут имплицитно складываться свои связи разнородных вынуждающих сил, будут кристаллизоваться свои точки притяжения (аттракторы), принципиально не наблюдаемые ни в одном из типологически определенных порядков.

Ценностные изменения, не следует понимать как прямую детерминацию ценностей социальными процессами или структурными условиями. Поскольку ценности являются культурно-психологическими основаниями актов человеческого самоопределения, утверждение о детерминирующем влиянии социальных обстоятельств на изменение в ценностных системах не только не способствовало свободе самоопределения, но лишало бы человека достоинства свободного существа [9].

Рассмотрим аксиологическую конструкцию, описывающую последовательность фаз ценностного самоопределения и укоренения в различных сферах жизнедеятельности. При этом необходимо определиться с некоторыми понятиями: поиск, выбор, устроение. Под поиском в данном случае понимается поисковая активность, предшествующая ценностному (а в пределе - экзистенциальному) выбору. Хотя поиск и предзадан ценностными ориентациями человека, он вовсе не всегда сопровождается рефлексивными актами целеполагания и смыслополагания, осознанием предметности искомого. Поисковая активность, как правило, произвольна, спонтанна и бессознательна, она переживается как самоцель, независимая от своей утилитарной полезности. Выбор - наиболее очевидная ценностная функция. Выбирают из найденного, замеченного, среди возможностей поступить, так или иначе. Это уже акт самоопределения, в ходе которого проясняются цели и смыслы действия, производные от ценностей, участвовавших в выборе. Следующая фаза реализации ценностного самоопределения - устроение. В выборе уже наметились те ситуации целедостижения и смысłodостижения, которые должны быть приведены к виду, соответствующему этим ориентирам. Многообразие возможных ситуаций при этом устраивается, упорядочивается для осуществления намеченной выбором деятельности, на них наводится порядок, инициируемый этой деятельностью. Если она непрерывна и достигает своих целей, устанавливает заданный ею ценностный смысл, порядок, возникающий в этом случае, будет устойчивым. Но на этом дело осуществляемого самоопределения не заканчивается. Устанавливаемый деятельностью порядок должен быть еще принят человеком как свой, естественный и свободный, удовлетворяющий исходным ценностным подразумеваниям. Тогда только он становится социальной средой для новой поисковой активности.

Согласно данной аксиологической конструкции, вынуждение - это эффект обратной мотивационной сферы и чувственной сферы [5]. Ценностный поиск и выбор определяются этими сферами. Поскольку пребывание в нем переживается как естественное и свободное, постольку ценностное самоопределение, осуществляемое путем поиска, выбора и устроения, происходит спонтанно, сопутствующие ему сдвиги в ценностных ориентациях никак нельзя считать вынужденными в смысле детерминизма. Структурные порядки социальной среды отрабатываются в этом процессе таким образом, что человека вовсе не принуждают принимать ценностные изменения как бы со стороны; напротив, он сам их создает, и они способствуют формированию его самосознания. Готовность к принятию ценностных изменений первоначально формируется опытом участия в поиске жизненных ситуаций, отвечающих наличным ценностным ориентациям. Лишь активная вовлеченность в следующий за поиском опыт достижения ценностно удовлетворительных состояний

обитания дает ориентиры для мотивационной сферы, составляющей основу нового поиска, а значит, дает возможность прочувствовать и осознать состоявшиеся в этой аксиологической конструкции ценностные изменения.

Литература

1. Бакланова О.А., Бакланов И.С. Контуры типологического исследования социальности современного общества // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. - 2014. - Т. 14. - № 2-1. - С. 5-10.
2. Болховской А. Л., Говердовская Е. В., Ивченко А. В. Образование в глобализирующемся мире: философский взгляд // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2013. - № 5. - С. 80-85.
3. Вебер М. Избранные произведения. - М., Прогресс, 1990. - 808 с.
4. Ерохин А.М. Религия и искусство в системе культуры // European Social Science Journal. - 2014. - № 7-2 (46). - С. 9-12.
5. Камалова О.Н. Становление и развитие неклассических подходов понимания интуиции в первой половине XX века // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2013. - № 4. - С. 127-133.
6. Кулешин М.Г. Социально-политическое самообразование студентов вузов: педагогический аспект организации // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2018. - №3. - С. 33-36.
7. Несмеянов Е.Е. К вопросу о возникновении теории лжи у Августина Блаженного // Гуманитарные и социальные науки. - 2013. - № 5. - С. 128-132.
8. Колосова О.Ю. Глобальный кризис и проблема самоидентификации России // Вестник Российского философского общества. - 2010. - № 1. - С. 100.
9. Лобейко Ю.А. Социально-педагогический аспект активности личности в системе общественного развития // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2015. - № 1. - С. 15-18.

УДК 101

БЫТИЕ И БОГ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ ИСЛАМСКОЙ ФИЛОСОФИИ

Даудов Р.Х.

THE BEING AND GOD IN MEDIEVAL ISLAMIC PHILOSOPHY

Daudov R.H.

Аннотация: В статье раскрываются основные взгляды арабо-персидских мыслителей средневековья исламской философии, в описании таких фундаментальных понятий как «бытие» и «Бог». Рассматриваются все возможные варианты описания «бытия» и «Бога» как со стороны представителей калама (мутакаллимы), так и со стороны представителей «восточного перипатетизма» (фальсафа), обосновывается актуальность данного направления для философии ислама. Описываются модели единства и множественности бытия, указываются затруднения исламских философов при обосновании распространения знания Бога на единичные вещи в мире, приводятся основания для выделения различных подходов исламских философов к данной тематике. Особое внимание уделяется разнице между идеями «перипатетиков» и «мутакаллимов», также характеру изменения их взглядов в ходе развития арабо-мусульманской философии. Акцент делается на единстве и единственности Бога в онтологии ислама, несмотря на разные подходы

исламских философов убедить в своих взглядах.

Annotation: The article reveals the main views of the arab-persian thinkers of the Middle Ages of islamic philosophy, in the description of such fundamental concepts as "being" and "God." All possible variants of the description of "being" and "God" both from the side of the representatives of kalam (mutakallims) and from the representatives of "eastern peripatetism" (faylasuf), are substantiated the urgency of this direction for the philosophy of islam. The models of unity and plurality of being are described, the difficulties of islamic philosophers are pointed out when justifying the spread of God's knowledge to individual things in the world, the reasons for distinguishing different approaches of islamic philosophers to this topic are given. Particular attention is paid to the difference between the ideas of "peripatetics" and "mutakallims", as well as the nature of the change in their views during the development of the arab-muslim philosophy. The emphasis is on the unity and uniqueness of God in the ontology of islam, despite the different approaches of islamic philosophers to convince in their views.

Ключевые слова: Бог, бытие, исламская онтология, мутакаллимы, калам, фальсафа, пространство, мир, единство, множество, необходимо-сущее, возможно-сущее, первоначало.

Keywords: God, being, islamic ontology, mutakallims, kalam, falsafa, space, world, unity, set, necessarily-existent, possibly-existent, primordial.

Концепция бытия в философии ислама была одной из основных проблем, которая интересовала многих арабо-персидских мыслителей еще в Средневековье. В связи с этим можно попытаться выявить специфические черты мусульманского понимания бытия, отличающиеся от иных религиозных философий.

К примеру, греческая философия была направлена на вопрос объединения конкретных вещей, в связи с чем возникла проблема, касающаяся того, что представляет собой это единение. Для решения этого вопроса были предложены следующие варианты: либо это бытие, либо Бог, либо первоначало и так далее. Для исламских мыслителей, исходящих изначально из монотеизма, задача эта заключалась в определении смысла единства и трактовке процесса формирования из этого единства множества.

Кроме отличия греческой и исламской трактовки бытия, существует и различие взглядов внутри самой исламской философии, это, в частности, отличие между такими школами как калам и фальсафа. Для приверженцев калама – мутакаллимов, единое – это Бог. Для представителей фальсафы, место Бога заняла философская категория Первоначала, «необходимо-сущего», Первопричины, которое, как финальная причина всего, возвышается над всем существующим. То есть, это Причина, которой не нужна никакая иная субстанция, кроме самой себя, и которая наделена мотивацией существования в самой себе и не может в принципе не бытовать.

Но и на этом разграничение взглядов о бытии между каламом и фальсафой не заканчивается. «Файласуфы» или «восточные перипатетики», как называли представителей фальсафы, не видели необходимости в доказательстве целостности бытия, поскольку их не тревожили вопросы теологии.

Представители «восточного перипатетизма» (Аль-Фараби, Ибн Сина) делали большой акцент на структуру бытия, а также на то, как существует множество в единстве, и на причинно-следственную связь между вещами и различными уровнями существования. В результате чего, можно сделать вывод, что бытие было для них интересом как для ученых-исследователей, изучающих метафизику.

Иногда эти ученые касались и теологических тем, например, как писал Ибн Сина: «Постижение Создателя всех вещей, его целостности, также входит в эту (теоретическую) науку и та же часть этого учения, которая прицельно рассматривает это единство, получила название теологии или божественной науки. Принципы всех наук возникают на ее почве, и хотя ее изучают в конце, в реальности она является первой» [3, с.142]

Философия («фальсафа») все же сводится к тому, что сама материя не может быть отделенной от тела и существует благодаря материи. Отсюда делается вывод, что бытие, пространство и время «восточные перипатетики» рассматривают совсем иначе, нежели мусульманские теологи, представители школы калама (мутакаллимы).

Представители фальсафы понимали пространство, как структуру мироздания, в которой нет ценностей, но есть причинно-следственные связи. Мутакаллимы же не признавали причинно-следственных связей между вещами в мире. Так, например, Аль-Газали говорил, что в мире существует определенная последовательность явлений, человек должен видеть за акцидентным субстанциальное, видеть «оком сердца, а не глазами разума» [5].

По логике рассуждения можно выделить два вида «единого»:

- а) если само единое содержит в себе множество;
- б) если в сущности единого нет множеств.

Согласно Ибн Сине, в сущности Бога нет множества, Он есть Необходимо-сущее, Субстанция. Кроме этого, Необходимо-сущее не имеет рода. Стало быть, у него нет видового отличия, а следовательно, и определения» [3, с.142]. Отсюда можно сделать вывод, что у Бога нет подобия и в связи с этим невозможно говорить о делении или трансформации сущности Бога. После таких рассуждений следует такое заявление Ибн Сины: «Первое не имеет подобия, противоположности, рода, видового отличия и определения. Нет оснований указать на него иначе, как при помощи чисто рациональной мистики» [Там же, с.331].

У представителя шиитской ветви ислама – исмаилизма, Аль-Кирмани, Первое и Необходимо-сущее в принципе не может быть определимо, поскольку о Боге ничего нельзя сказать, кроме того, что Он лишь некая точка, начало [7, с.51].

Следующим шагом в анализе темы единства бытия и его порождений стал ответ на вопрос о происхождении множественного мира. Необходимо-сущее не имеет частицы долей, оно «не является множеством, и оно не может создать множество, поскольку в противном случае в самой его сущности, природе был бы дуализм, необходимый для возникновения отличных и от творца, и друг от друга вещей.

Поскольку одним из атрибутов Бога является знание, то Необходимо-сущее одновременно является и познающим себя, и познанным. Для познания необходимо наличие у необходимо-сущего Мировой разума, который мог бы сохранить целостность необходимо-сущего, создавая внутри него уже другую сущность. Далее Мировой Разум порождает Мировую Душу.

Как видим, сам подход представителей фальсафы к сущности бытия говорит об их заинтересованности в мире вещей и связях между ними, и это качество «восточные перипатетики» классического этапа развития исламской философии переносят из мира чистого бытия в мир реальный.

Основатель арабской философии, и так называемый «философ арабов» Аль-Кинди, в свое время писал, что «извечное – это то, что в принципе никогда не могло быть несуществующим. Существование извечного не обусловлено ничем иным; не имеющее причины извечное не уничтожается и не трансформируется, поскольку не является телом. Не имеющее субстрата, атрибута, причины, рода, неизменное вневременное начало не понимается человеческим умом, не может быть предметом изучения, а значит – и предметом философии, которая способна анализировать лишь такие вещи, природу которых она в силах познать» [1, с.41].

Отсюда же делается вывод, что о Боге человек в принципе ничего не может сказать. Этой же точки зрения придерживался и персидский мыслитель А.Х. Аль-Газали. Учитывая, что никто и никогда не видел Бога, не чувствовал Его какими-либо чувствами, лучше не разбирать это понятие, а говорить о понятных вещах, сказанных в Коране и Сунне.

Еще один известный философ, теоретик суфизма Ибн Араби, тоже попытался высказать свое мнение о Боге. Этот ученый известен своей концепцией «вахдат аль-вуджуд» или «Единство бытия», в которой он пишет, что Бог абсолютно един и по этой

причине совершенен, ибо любая из множественных вещей обязательно ущербна [6, с. 89]. Если рассуждать от противного, то получается, что все, что сотворил Бог, является множественным и несовершенным. Человек, которого сотворил Бог, тоже множественен и несовершенен, следовательно, множественное не может сказать о едином, как и несовершенное о совершенном. Возможно, поэтому Бог в исламе представлен в 99 атрибутах, что никоим образом не означает, что и богов существует 99.

Онтологическая система Ибн Араби, по мнению А.В. Смирнова [4, с.129], снимает противоречие трансцендентной имманентности мира-бытия: «Бытие – это единое и множественное одновременно. Множественность не возникает из единства, а наличествует внутри него».

В связи с этим Ибн Араби полагал, что Бог не произошел от чего-то, что предшествовало бы Его появлению. Весь сотворенный Богом материальный мир не имеет начала, поскольку его создание находилось вне времени и он не отдален от Бога временем творения. Как говорил Ибн Араби, мир существует одновременно с Ним [Там же].

Еще очень важной философской идеей Ибн Араби, была идея о «третьей вещи» в концепции «единства бытия». Эта вещь находится между вещным миром и Творцом, она не характеризуется ни бытием, ни небытием, ни цельностью, ни частичностью. Эта вещь есть всеохватывающая сущность мира, сущность сущностей (первоматерия), и она является соединителем твари и Творца [2, с.58].

Литература

1. Аль-Кинди. Философские трактаты. Перевод А.В. Сагадеева / Аль-Кинди // Избранные произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока IX-XIV вв. - М.: Издательство социально-экономической литературы, 1961.
2. Араби Б. Ибн-Хальдун / Б. Араби // Социологические исследования. - 1990. - № 11. 7
3. Ибн Сина. Книга знания // Избранные философские произведения.
4. Смирнов А. Великий шейх суфизма / А.В. Смирнов. - М., 1993.
5. Философская энциклопедия: М.: Гадаркин. Под редакцией А.А. Ивина. – М., 2003.
6. Фролова Е. Арабская философия / Е.А. Фролова. - М., 2010.
7. Хамид Ад-Дин Аль-Кирмани. Успокоение разума / Пер. с араб. А. В. Смирнова / Хамид ад-Дин аль-Кирмани. - М., 1995.

УДК 1

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Колосова О. Ю.

SOCIAL AND PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF ECOLOGICAL CULTURE

Kolosova O. Yu.

В статье обосновывается, что источник экологической культуры общества как процесса есть противоречие между природой и обществом, породившее глобальную экологическую проблему. По мнению автора, ключевое противоречие, являющееся источником, одновременно выступает как основополагающая причина экологической культуры на всех этапах исторического развития человечества.

Is proved in article that the source of ecological culture of society as process is the contradiction between the nature and society which created a global environmental problem.

According to the author, the key contradiction which is a source at the same time acts as the fundamental reason of ecological culture at all stages of historical development of mankind.

Ключевые слова: человек, природа, общество, сознание, духовная сфера, моральные ценности

Key words: person, nature, society, consciousness, spiritual sphere, moral values

Понятие экологическая культура носит в настоящее время дискуссионный характер. Это предполагает существование множества точек зрения на данную проблему, с одной стороны, и подчеркивает необходимость дальнейшего ведения целенаправленной исследовательской работы, с другой. «Кризисное состояние социальной системы, неустойчивость и рискогенность социального развития» [7, с. 41-43], сложность и противоречивость проявлений экологической культуры, ее способность к изменениям под влиянием социокультурных факторов обусловили необходимость теоретического осмысления данного феномена на новом уровне. Экологическая культура человека, цивилизации, человечества - это нечто целое, имеющее единые пространственно-временные параметры, в которых доминирующее значение глобальных факторов по отношению к внутренним и внешним определяется общей исторической перспективой человечества, принципом единой судьбы и взаимной ответственности.

Для преодоления возникших глобальных проблем современности, порожденных противоречиями в системе «человек - природа - общество», необходимо формирование и развитие экологической культуры. Потребность в формировании экологической культуры как решающего фактора в гармонизации отношений общества и природы становится в настоящее время все более актуальной. Выделяют три важнейших аспекта гармонизации взаимоотношений природы и общества: гармония познания окружающего мира; гармония создания внешней среды обитания человека; гармония внутренней среды человека, его тела, духа и души, ответственная за его физическое, духовное и душевное здоровье [6].

В соответствии с этим разрешение противоречий между человеком и природой возможно на путях гармонизации взаимоотношений человека и природы в трех сферах: преобразовательной, познавательной и этико-эстетической. Формирование экологической культуры это сложный, многоаспектный, длительный процесс утверждения в образе мышления, чувств и поведении людей всех возрастов личностных, морально-политических установок, социально-нравственных ценностей, норм и требований, правил, привычек, осуществление которых обеспечит устойчивое качество окружающей среды, экологическую безопасность и рациональное использование природных ресурсов. Экологическая культура предполагает формирование духовно-нравственных качеств личности, выражается в способности людей осознанно пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности, способности поступать по совести в общении с природой и людьми, и станет реальностью лишь в результате непрерывного экологического образования и просвещения людей всех возрастов, социальных и профессиональных групп на традиционной духовно-нравственной основе. Экологическая культура - это уровень восприятия людьми природы, окружающего мира и оценка своего положения во вселенной, отношение человека к миру. Здесь необходимо сразу прояснить, что имеется в виду не отношение человека и мира, что предполагает еще и обратную связь, а только отношение его самого к миру, к живой природе.

Для рассмотрения генезиса экологической культуры необходимо определить ее природу, закономерности возникновения и развития, потенциал и тенденции.

Экологическая культура является синтезирующим и активным продолжением общей культуры. Она включает в себя систему моральных ценностей, норм, социальных отношений и способов взаимодействия общества с окружающей природной средой [3]. Поэтому при рассмотрении данного феномена нельзя обойти вниманием сложившиеся в философии культуры подходы к пониманию культуры вообще. Прежде чем приступить к

реализации поставленной задачи, необходимо рассмотреть категории, составляющие понятие экологическая культура, а также их диалектическую взаимосвязь.

Совокупное понятие экологическая культура общества выражает единство культуры и экологии. Наиболее ёмким, широким, разносторонним понятием в социальной философии является понятие культура. «Чем богаче оказывается предмет, чем больше различных сторон он представляет рассмотрению, тем более различными оказываются даваемые ему дефиниции» [2, С. 413].

Особенность экологической культуры как системы проявляется в том, что она имеет коммуникационную и символическую природу. Можно сказать, что к культуре относится в широком смысле все, что в рамках символической коммуникации закрепляется в виде системы знаков.

Экологическая культура представляет собой самоорганизующуюся высокоорганизованную систему, следовательно, ей свойственна высокая степень адаптации к изменяющимся условиям, что выступает в качестве блокирования тех компонентов, которые угрожают ее существованию. Ее структурные связи достаточно прочны, чтобы сохранить инвариантность. Устойчивость культуры как системы обеспечивается сохранением потребности в самой духовной деятельности, системе общечеловеческих ценностей. Миронов В. В. говорит о переходе к культуре, приближающейся к особому интеграционному образованию, которое стремится сохранить традиционные ценности и учитывает новые реалии, например связанные со средствами коммуникации [9, С. 230].

Экологическая культура выступает как общественное явление, способствующее «формированию новой социальной реальности» [8, С 64-68]. Вне общества она не возникает и не может существовать.

Анализ диалектики культуры и экологии позволяет сделать вывод о том, что, с одной стороны, они выступают как противоположности, между которыми существует борьба, объективно приводящая к разрушению природы, охрана которой представляет собой главную задачу экологии, а с другой - единство. Единство исследуемых противоположностей заключается в следующем.

Во-первых, во взаимоотношении экологии и культуры. Экология как наука является составной частью духовной культуры, а экологическая деятельность является разновидностью праксиологического компонента культуры, цель которого - создание, сохранение, освоение и распространения общественных ценностей.

Во-вторых, во взаимопроникновении рассматриваемых явлений. Экология оказывает влияние на культуру, иначе говоря, происходит процесс экологизации материальных и духовных ценностей. С другой стороны, она находится в зависимости от уровня развития культуры, ценности которой воздействуют на экологическую науку. Активность такого взаимопроникновения обусловлена необходимостью коэволюционного согласия между противоположностями, имеющими конечную единую цель - способствовать прогрессивному развитию человечества.

В теоретическом плане экологическая культура начала формироваться как учение и система знаний о закономерностях развития природы, общества и мышления с начала 80-х годов XX века. В основе экологической культуры лежат такие фундаментальные понятия как человек и природа, а также комплексный вектор динамики их общественного развития. Именно это приводит к выводу о необходимости исследования человека, природы и общества как элементы единой системы взаимодействия. Иначе говоря, системность есть обязательное условие изучения человека в природе и обществе.

Источником экологической культуры общества как процесса является противоречие между природой и обществом, породившее глобальную экологическую проблему. Ключевое противоречие, являющееся источником, одновременно выступает как основополагающая причина экологической культуры на всех этапах исторического развития культуры человечества.

В широком смысле под экологической культурой понимаются достижения общества,

человека в производственной, материальной и духовной сферах деятельности, направленные на сохранение и улучшение окружающей среды, совокупность ценностных экологических ориентаций.

Среди основных элементов экологической культуры как системы можно выделить следующие: духовные ценности, удовлетворяющие духовные потребности человека; деятельность людей по созданию, сохранению, освоению и распространению продуктов материального и духовного труда; совокупность социальных норм и учреждений; отношение людей к природе, между собой и к самим себе; качественно своеобразная исторически-конкретная форма жизнедеятельности людей на различных этапах общественного развития; особенности этнической и национальной общности, определяющей «необходимость рассмотрения изменения функций и диспозиции социальных структур» [1, С. 168-177]; специфика сознания и поведения людей в конкретных сферах общественной жизни.

Все указанные элементы находятся в отношениях и связях друг с другом и образуют определённую целостность.

В качестве важных факторов, влияющих на формирование экологической культуры можно выделить следующие: экологическая информация, экологическая идеология, биосферное экологическое метаобразование.

Возрастает значение экологической информации как гносеологического компонента экологической культуры. Она выполняет координирующую роль в решении глобальных проблем современности. Оперативное получение и распространение экологической информации имеет фундаментальное значение в формировании мышления нового типа. Должная экологическая информированность позволит изменить атропоцентризм на эоцентризм, что поможет найти выход из сложившейся ситуации и предотвратить экологический коллапс. Глобальная информатизация современного общества может и должна быть связана с процессом экологизации сознания. Экологическое сознание формирует культуру экологического поведения, поскольку экологические представления выступают в качестве ценностной установки, влияющей на направленность человеческой деятельности.

В условиях глобализации возрастает роль экологической идеологии как аксиологической составляющей экологической культуры. Сущность экологической идеологии проявляется в философии планетарного самосознания.

Экологическое метаобразование является глобальным биосферным образованием, которое способствует формированию осознанного выбора человеком образа жизни, соответствующего принципам гомеостаза и коэволюции.

Экологическую культуру общества можно рассматривать как процесс и как состояние культуры в конкретном обществе в конкретный исторический момент.

Можно сказать, что это - особое интеграционное образование, которое стремится сохранить традиционные ценности и учитывает новые реалии, например, связанные со средствами коммуникации. Экологическая культура общества - это духовно-практическое явление, порождённое разрушительным воздействием общества на природу и выражающее качественный уровень развития общественного сознания [4], деятельности в интересах сохранения, восстановления и разумного использования окружающей среды. В этом состоит сущность экологической культуры общества.

Таким образом, можно отметить, что потребность в формировании экологической культуры как решающего фактора в гармонизации отношений общества и природы становится в настоящее время все более актуальной, способствует «... формированию гражданской позиции в обществе» [5, С. 33-36]. На основе системного подхода возможно понимание ее сущности как особой сферы бытия.

Литература

1. Бакланова О.А. Бакланов И.С. Современная российская социальность в контексте социального конструкционизма // Вопросы социальной теории. - 2015. - Т. 7. - № 1-2. - С. 168-177.
2. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. - М.: Мысль, 1974. - 452 с.
3. Гончаров В. Н. Общественная информация: функции управления в социальной сфере // Фундаментальные исследования. - 2013. - № 4-1. - С. 186-189.
4. Ерохин А. М. Религиозное сознание в контексте общественных отношений // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2015. - №2(81). - С. 18-22.
5. Кулешин М.Г. Социально-политическое самообразование студентов вузов: педагогический аспект организации // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2018. - №3. - С. 33-36.
6. Лобейко Ю. А., Говердовская Е. В. Психолого-педагогический аспект развития личности студента-спортсмена в контексте современных социальных условий // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 4-1. - С. 143-147.
7. Лукьянов Г. И. Риск и социальная нестабильность // Актуальные проблемы современной науки. - 2006. - №2(28). - С. 41-43.
8. Лукьянов Г. И. Трансформационные процессы в современном российском обществе как отражение динамики новой социальной реальности // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2017. - №4. - С. 64-68.
9. Митронов В. В. Философия. - М.: Норма, 2005. - 673 с.

УДК 30

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Короткова С. В.

SPECIFICITY OF SOCIAL DESIGN IN THE INFORMATION SOCIETY: PROBLEM STATEMENT

Korotkova S. V.

В статье рассмотрены основные содержательные положения концепции информационного общества. Изучены основные подходы к социальному проектированию. Исследованы особенности и проблемы социального проектирования в информационном обществе.

The paper reviews the main provisions of the conception of the Information society. The author examines the basic methods of the social projection. The specificity and problems of the social projection in the Information society is studied.

Ключевые слова: информационное общество, социальное проектирование, глобальный проект, информационные коммуникации

Key words: Information society, social projection, global project, information communications

Проектирование в различных формах прочно вошло в жизнь современных людей, в определенном смысле современность можно рассматривать как совокупность различных

реализуемых и уже реализованных удачных и неудачных проектов и их последствий. Социальное проектирование становится важной компонентой управления, в частности, государственного управления, в современном обществе. Формирование информационного общества, одна из важнейших задач, стоящих перед Россией, создает новые условия и открывает новые возможности для осуществления такого проектирования. Однако специфика проектирования в информационном обществе исследована недостаточно, что и определяет актуальность исследования. Понятие «информационное общество» получило развитие в последние десятилетия, среди признаков такого общества отмечают резкое возрастание объемов производимой и передаваемой информации, развитие информационно-коммуникативных сетевых структур, определяемых «сложным взаимодействием различных видов социальной коммуникации» [1, С. 95-100], рост значения теоретического знания и основанных на нем инноваций, возрастание экономической роли информационных технологий и соответствующие изменения социальной структуры общества, изменения в сфере культуры, связь с глобализацией. Преимущественное внимание обращается на связанные с информатизацией технологические изменения, на темпы развития этого сектора экономики, так как технологическая революция является основным движущим фактором развития социально-экономических процессов. И при рассмотрении инноваций, создаваемых в процессе этой революции, акцент делается, на возможностях, создаваемых новой техникой, например, на инновациях в обучении, или на новых технических возможностях для проектирования, моделирования объектов и ситуаций. В этом смысле можно говорить о преобладании «технологического» подхода к информатизации общества.

В то же время развитие получил и социологический, или социально-гуманитарный подход к изучению информационного общества, представленный в работах зарубежных и российских исследователей: Д. Белла, М. Кастельса, Ф. Уэбстера и других, обзор отечественных подходов к этой теме представлен О.Б. Скородумовой. «Информационное общество» соотносится с «постиндустриальным обществом» и с «постмодернизмом» в культуре, со значимыми социальными процессами в современном обществе.

Для изучения специфики социального проектирования в информационном обществе особый интерес, на наш взгляд, представляют концепция сетевого характера «информационального» общества М. Кастельса и критика теорий информационного общества Ф. Уэбстера. Согласно М. Кастельсу, развитие новых средств коммуникации способствует развитию сетевых структур, которые образуются устойчивыми и гибкими информационными потоками. Эти горизонтальные связи приобретают глобальный характер и существенно изменяют и характер деятельности больших корпораций, и условия труда отдельных работников. Включенность в сеть рассматривается как условие полноценной социальной жизни. На базе информационных сетей формируются виртуальные сообщества, носящие трансграничный характер [8]. Описанное М. Кастельсом «сетевое общество» – вполне сформировавшаяся социальная реальность, задающая условия для социального проектирования в современных условиях, предполагающая применение информационно-коммуникативных технологий при формировании социальных проектов.

При этом М. Кастельс обращает внимание на то, что социальные сети формируются на основе уже сложившихся идентичностей, дополняют имеющиеся институты и социальные субъекты. На относительность изменений, связанных с информатизацией обращает внимание и Ф. Уэбстер, критикующий теории информационного общества за неоправданный оптимизм, так как оно, пока не изменило природы общества. С его точки зрения, информационное общество – еще не реализованный проект, нужно избегать его неоправданной идеализации. Таким образом, «информационное общество», с одной стороны, описывает новые условия, в которых осуществляется социальное проектирование, с другой, само является одним из таких реализуемых проектов, еще не вполне осуществленным. Такая двойственность во многом определяет специфику социального проектирования в информационном обществе. Это общество, являясь реализуемым

проектом, само формирует новые условия и средства для своего осуществления.

Социальное проектирование как вид проектной деятельности становится предметом изучения в начале прошлого века, интерес к нему в отечественной науке заметно возрастает в 70-80-х годах XX века, в последние годы оно вновь привлекает внимание отечественной науки, задавая поле научной деятельности, «что способствует созданию новых направлений научного поиска» [2, С. 80-85], которые «определяются системой научного мировоззрения, научно-осознанными социальными целями общества» [4, С. 26-29]. Изучается связь проектирования с социальной практикой, с социальным конструированием, исследуется социальная роль глобальных проектов, рассматриваются философские и теоретико-методологические основы социального проектирования. Социальная философия исследует отношения социального проекта как формы идеального и его реализации в практической деятельности, объективные условия осуществления социального проекта. В этой связи выделяются проекты-образы, проекты-планы и проекты-описания, различающиеся ролью субъективного фактора в проектировании.

Современная теория социального проектирования опирается на достижения теоретической социологии, на разрабатываемые здесь теоретико-методологические подходы. В. Луков формулирует философские принципы социального проектирования и предлагает тезаурусный подход к проектированию, основанный на идеях феноменологической социологии. В истории развития социального проектирования он последовательно выделяет три вида социального проектирования: объектно-ориентированный, проблемно-ориентированный (ценностный) и субъектно-ориентированный (тезаурусный) подходы. «Генеральная идея субъектно-ориентированного подхода к социальному проектированию состоит в признании тезауруса, ценностной системы создателей проекта источником проектной идеи» [6]. Подход предполагает учет совместимости субъективных планов субъектов проектной деятельности, специфики социального мира как культурного контекста социального проектирования, значимости коммуникаций, дает основу для вариативности проектирования. Тезаурусный подход имеет особое значение для социальных и гуманитарных наук. Такой подход можно рассматривать как вид тонкой методологической настройки социального проектирования. Он исходит из многообразия субъектов, участвующих в проектировании и осуществлении социальных проектов, необходимости согласования их ценностных систем, то есть коммуникации на уровне базисных ценностей и целей проектирования. Успех любого социального проекта во многом зависит от степени участия членов общества в проекте на различных стадиях его формирования и развития, от превращения их из объекта в субъект проектной деятельности. Считается, что развитие социального проектирования в этом направлении связано с переходом от глобальных проектов к проектам локальным, при осуществлении которых такое соучастие становится возможным. Но возможно ли применение такого подхода для разработки глобального проекта информационного общества?

Прежде всего, нужно отметить, что современные исследователи информационного общества уделяют все большее внимание взаимодействию субъектов проектной деятельности, коммуникации между ними в новой информационной среде. А.В. Денисков, рассматривающий проектирование взаимодействия субъектов в информационном обществе, отмечает, что «Информационно-технологические среды, ставшие неотъемлемой частью нашей жизни, создают особый род социальной реальности, в существенной мере определяющий взаимодействие субъектов в обществе» [4, С. 174].

Ряд отечественных исследователей информационного общества отмечает возможности, создаваемые новыми технологиями, для участия граждан в формировании новой социальной реальности, изучают прикладные вопросы взаимодействия субъектов в информационном обществе. А. М. Дружинин, исследуя роль интернет-коммуникаций в развитии гражданского общества, видит в них определенную гарантию от нарушений в ходе социального взаимодействия граждан [5, С. 26]. К. Н. Попов обращает внимание на роль сетевых форумов в организации самоуправления на локальных территориях, а С.

П. Чернозуб отмечает демократизм и децентрализованность системы блокчейна. Развитие информационно-коммуникативных технологий дает основу для демократических форм управления и участия граждан в социальном проектировании, хотя бы на локальном уровне.

Сложнее обстоит дело с социальным проектированием при работе над мегапроектами и глобальными проектами. Подобные проекты преобладали в XX столетии, носили, скорее, утопический характер, это были преимущественно проекты-планы, и, хотя предполагали вовлеченность масс в их реализацию, участие последних было, скорее, асимметричным, власть просто апеллировала к архаичным, утопическим структурам и символам в народном сознании. Значение таких проектов еще и в том, что глобальный проект не нуждается в обосновании, но «сам является универсальной проектной платформой» [7, С. 54], является основой для частных проектов, создает общую ценностную основу, пресловутый «тезаурус» для социального проектирования. Это самобосновывающийся проект.

Проект информационного общества носит сложный характер, это не только проект-план, отражающий субъективные устремления элиты, но отчасти и проект-описание, так как давно находится в стадии осуществления и предполагает изучение и корректировку уже происходящих процессов. В силу своей специфики он открывает также большие возможности для участия широкого числа субъектов благодаря информатизации и глобализации. По сравнению с проектами прошлого века, здесь открываются новые возможности для коммуникации субъектов, уменьшается политическое и идеологическое отчуждение от широких масс, и возможно применение методологии тезаурусного проектирования в глобальном масштабе. С этим проектом связаны надежды на справедливое устройство общества, некоторые исследователи видят в цифровизации экономики средство совершенствования управления ею. При этом многие считают проект утопичным, в том смысле, что он не оправдает позитивных ожиданий, напротив, создаст новые угрозы для безопасности, новые возможности для контроля над личностью, для увеличения неравенства через доступность информации. Этот проект противоречив, даже в специфической сфере финансов: «Цифровая революция создает здесь добавочные возможности, но в то же время облегчает выявление манипуляций и информирование о них» [9, С. 11]. Появление таких новых форм правовой документации как электронный документооборот облегчает регулирование социально-экономических и правовых отношений, но создает проблемы в сфере безопасности документов. Ряд замечаний вызывает и глобальный характер проекта информационного общества. Т. В. Науменко считает глобализацию важным признаком для идентификации «информационного общества» [10, С. 10]. Но даже применительно к современному обществу эти процессы далеко не всегда совпадают, например, проявилась тенденция к формированию «закрытого» интернета. Неоднозначны оценки глобальных процессов информационной унификации, их влияния на национальные культуры и локальные субкультуры. О. Н. Яницкий обращает внимание на их деструктивную роль, отмечает недостаточную изученность этих процессов, необходимость разработки модели такого развития. В таком контексте выполнение глобальным проектом информационного общества функции тезауруса социального проектирования достаточно спорно.

Таким образом, социальное проектирование в информационном обществе обладает несомненной спецификой, нуждается в развитии и совершенствовании теоретико-методологических оснований его изучения, и предполагает комплексные междисциплинарные исследования этого феномена.

Литература

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. - С. 95-100.

2. Болховской А. Л., Говердовская Е. В., Ивченко А. В. Образование в глобализирующемся мире: философский взгляд // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2013. - № 5. - С. 80-85.

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

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. - С. 95-100.

2. Болховской А. Л., Говердовская Е. В., Ивченко А. В. Образование в глобализирующемся мире: философский взгляд // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2013. - № 5. - С. 80-85.

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

4. Денисов А.В. Проектирование взаимодействий субъектов в информационном социуме и обществе здания // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. - 2013. - № 4 (184). - С. 174-179.

5. Дружинин А. М. Интернет-коммуникации в гражданском обществе: методологический анализ // Информационное общество. - 2017. - №3. - С. 24-29.

6. Луков В.А. Тезаурусная концепция социального проектирования // Гуманитарное знание: тенденция развития в XXI веке. - М., 2006. - С. 649-670. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zpu-journal.ru/gumtech/projection/articles/2007/Lukov/3/> (дата обращения: 12.01.2019).

7. Касавин И.Т. Мегапроекты и глобальные проекты: наука между утопией и технократией // Вопросы философии. — 2015. - №9. - С.41-56.

8. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура. - М.: ГУ ВШЭ, 2000. - 608 с.

9. Мокчиньска Э. Роль государства в экономике: от Адама Смита до цифровой революции // Общественные науки и современность. - 2018. - №5. - С. 5-17.

10. Науменко Т.В. Информационное общество и глобализация: проблемы идентификации // Информационное общество. - 2017. - №6. - С. 4-10.

УДК: 30 (091)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКОГО ДИАЛОГА

Ярычев Н.У.

AXIOLOGICAL DETERMINANTS INTERDISCIPLINARY DIALOGUE

Narychev N.U.

Работа посвящена выявлению наиболее существенных аксиологических детерминант системы межпоколенческих отношений. В статье определяется место и роль ценностных категорий в системе социального взаимодействия.

The work is devoted to the identification of the most significant axiological determinants of the system of intergenerational relations. The article defines the place and role of value

categories in the system of social interaction.

Ключевые слова: аксиология, ценности, поколение, диалог, культура, детерминанты, человек, личность, мир, страна.

Keywords: axiology, values, generation, dialogue, culture, determinants, person, person, world, country.

Проблема зла в социальном взаимодействии является одной из центральных проблем современной философской и научной мысли. В предисловии к работе «Философия зла» Л. Свендсен отмечает, что ее замысел родился после написания книги «Философия скуки» [1]. Автор усматривает явные смысловые коннотации между данными социально-этическими и личностно-психологическими феноменами – злом и скукой. Несомненно, что определенная часть злоцентрированной социальной активности осуществляется людьми, возможно, и со скуки: как говорил отрицательный герой одного из мультфильмов советской эпохи: «Что бы такого, сделать плохого?».

Л. Свендсен обращается к анализу такого широко известного социокультурного феномена, как *эстетизация зла*. Псевдоискусство, этически нейтральные современные средства массовой коммуникации нещадно эксплуатируют в своих «произведениях» и информационных продуктах тему зла. В данной связи автор так излагает свою точку зрения: «Мы видим все более экстремальные примеры злодеяний в фильмах, и не только, однако это зло не в полной мере относится к категории нравственности. Зло – как и многое другое в нашей культуре – подверглось эстетизации» [2, с. 36]. Можно сказать, что в основе несовершенства социального мира людей лежит сложная диалектика добра и зла.

Безусловно, пороки социума определяются и воспроизводятся несовершенными социальными индивидами. Не вдаваясь в детальное рассмотрение данного явления, можно предположить, что скука является одним из имманентных атрибутов несовершенства человеческой природы. Воспроизводству зла во многом способствует его эстетизация, поскольку виртуальное зло превращается в игру, предмет развлечения, а для некоторых «скучающих» – в средство всепоглощающего отдыха. Все это актуализирует исследование глубинных причин производства и потребления центрированных на зле информационных технологий, а также артефактов псевдоискусства.

Дело в том, что виртуальное зло, безобидное само по себе, тем не менее, способствует косвенной легитимизации реального социального зла. Глобальной трагедией является то, что совокупное реально-виртуальное зло сужает до цивилизационно недопустимого «прожиточного минимума» жизненное пространство Добра. Таким образом, безуспешная борьба человечества со злом напоминает человека, который поочередно пытается вытащить ноги из смолы. Очевидно, что выбраться на искомый берег Добра возможно только при условии одновременного высвобождения обеих ног от виртуального и реального зла: «Зло надо воспринимать серьезно, в рамках категории нравственности; понимание зла является ключевым и для понимания человеком самого себя и обязательств, которые мы имеем по отношению к другим людям» [2, с. 37].

Реальное зло многолико, будь это военные преступления в Югославии, методичное убийство Брейвиком почти сотни детей в Норвегии и т.д. Безусловно, количество людей, «принимающих» и оправдывающих многие виды реального зла, ничтожно мало по сравнению с теми, кто толерантен к виртуальному злу. Индивидуальные и особенно коллективные социальные субъекты злодеяний получают мощнейшую молчаливую поддержку со стороны эстетизированных виртуальных «злых» информационных продуктов и иного рода артефактов. Современные общества делают все возможное для того, чтобы никогда не выбраться из мирового «смоляного озера» зла. Социальный парадокс заключается в том, что громадное большинство «добрых» людей, лично не практикующих зло, позволяют социокультурным преступникам от псевдоискусства и этически нейтральным средствам массовой информации тиражировать виртуальное зло и таким

образом эстетизировать онтологическое зло. Характерным социально-психологическим штрихом является то, что, когда массовый убийца детей и подростков Брейвик вошел в зал заседания суда, один из служителей норвежской фемиды пожал ему руку. Не исключено, что это один из элементов процессуального ритуала судопроизводства, однако, выступающий в данной ситуации как косвенная моральная поддержка этому чудовищу в человеческом обличье. Получается, что данный законник не нарушил процедурный регламент, но своим аморальным рукопожатием во многом способствовал появлению новых «брейвиков».

В этой связи необходимо обратиться к теме видов зла. «Уровневая логика» стратегии злодеяний А. Шикльгруббера, видимо, была «цивилизационно» обусловлена: сотни белорусских деревень были сожжены дотла, а их жители убиты, миллионы евреев были уничтожены в газовых камерах, цыган повсеместно уничтожали. В то же время на Украине в течение трех лет ее оккупации тактика поведения в отношении гражданского населения была несколько иной. Болота Беларуси не могли «конкурировать» с благодатными черноземами, благоприятной климатической зоной для сельского хозяйства, огромной территорией в центре Европы, трудолюбивым народом. Ряд европейских стран, включая и Австрию, в которой родился сам фюрер, были завоеваны абсолютно «культурно» – без разбоя, насилия и грабежей.

В соответствии с вышеизложенным есть основания утверждать, что в социальной реальности не существует как абсолютно добрых, так и абсолютно злых людей. В каждом из социальных индивидов наличествует добро и зло в различных пропорциях. Можно предположить, что данная проблема предполагает наличие на одном полюсе социального мира злодеев, а на другом – добродетельных людей, тогда как между ними лежит огромное социальное пространство, заполненное миллиардами людей, практикующих преимущественно добро, но толерантных к злу.

Выдвигая социально-этическую проблему разработки типологической классификации «нормальных злых людей», Л. Свендсен становится чем-то похожим на норвежского судебного пристава, пожалавшего руку Брейвику в зале судебного заседания. В этой связи достойна сожалению подобная «нищета» современной социально-философской мысли, не ставящей перед собой задачи концептуального конструирования нормального социального индивида с учетом его интеграции в общественные отношения. Исследуя проблему зла, Л. Свендсен указывает на следующие его детерминанты: «Существуют четыре традиционных стратегии объяснения происхождения зла: человеком овладела (или совершила его) сверхъестественная сила зла, человеческая природа определяет поведение, которое мы можем обозначить как зло, влияние внешних условий порождает человека, творящего зло, и человек свободен и делает выбор в пользу зла» [1, с. 39]. Как представляется, автор прав в том отношении, что рассматривает сугубо социальный генезис зла, не принимая во внимание его трансцендентальные детерминанты.

Межличностная коммуникация, порой вопреки здравому смыслу, неким доселе непостижимым образом основана на позитивных социальных ожиданиях – каждый раз, выходя на улицу, человек «верит» в то, что сегодня в него не будут стрелять, что ни одна из машин, мчащихся мимо тротуара, не выскочит на него. В то же время коллективные субъекты, начиная с первобытных племён и заканчивая современными человеческими общностями, подобной уверенности в лишены. Именно поэтому основополагающим принципом взаимодействия в современном мировом процессе является фундаментальное Недоверие, латентными формами которого являются разведывательная и контрразведывательная активность, а открытыми – многообразные формы вооруженного противостояния. Согласно Г. Зиммелю, в мирные периоды исторического процесса потенциальные субъекты военного противостояния абсолютно равнодушны друг другу за исключением ряда предубеждений националистического контекста, как, например, пренебрежительного отношения англосаксов к славянам, а также их ненависти к евреям и цыганам. По-видимому, предотвращению крупномасштабных военных акций одних

народов против других могло бы способствовать их доброцентрированное взаимодействие на всех уровнях государственных и социальных структур.

Трудно поверить в то, что возможно даже такому красноречивому оратору, как ефрейтор А. Шикльгруббер, не удалось бы побудить свой народ уничтожать другие нации, если бы до этого длительно осуществлялось интенсивное «горизонтальное» гуманное взаимодействие между социальными индивидами. Авторская уверенность в подобном предположении основывается на многочисленных исторически фактах, свидетельствующих о том, что с какими бы целями одни нации не завоевывали другие, их длительное сосуществование в общем жизненном пространстве неизменно приводило к интенсивному социальному взаимодействию. За несколько сот лет турецкого ига над Болгарией население последней стало турецко-болгарским в результате межнациональных браков. Яркий пример подобного смешения – метис Ф. Киркоров: отец болгарин, мать – турчанка. Своеобразной цивилизационно-гуманистической «уловкой» могла бы стать интенсификация межлюдской диалогово-полиалогической коммуникации между этнокультурами в «мирные» периоды исторического процесса. Как отмечает Г. Зиммель: «Чем больше у нас как целостных людей общего с другим человеком, тем легче наша целостность станет сопрягаться с каждым отдельным отношением к нему» [3, с 116].

Работа Э. Фромма «Анатомия человеческой деструктивности», вышедшая в свет в 1973 году, предваряется характеристикой гуманистической мировоззренческой доктрины в духе англосаксонской философско-культурологической традиции. В сфере экономики радикальные гуманисты полагали, что высшей целью производства должны быть не интересы её инфраструктуры, а потребности человека, при этом резко выступали против формирования искусственных потребностей и превращения социальных организмов в «человеческие машины» потребления. Именно такой подход позволяет установить разумный баланс во взаимодействии человека с природой и обществом. В будущем мире природные ресурсы планеты, предназначенные для жизнеобеспечения, справедливо станут распределяться между всеми землянами. Только переход к подобному гуманному способу взаимодействия человека с природой создает предпосылки для формирования производственных отношений, исключающих узурпацию одними людьми средств производства и финансовых ресурсов, а также эксплуатацию человека человеком. В интересах всего человечества направленность цивилизационного процесса может преобразоваться с деструктивно-милитаристской на гуманитарно-гуманную [4]. Достижение данного состояния возможно при условии коренного преобразования типа глобального социального взаимодействия, выстраиваемого на принципах кооперации, взаимопомощи и солидарности.

Общеизвестен феномен личного психологического пространства в межличностном общении, когда речь идет о дистанции, являющейся комфортной при общении людей. Однако, в огромных городах «шагреновая кожа» социального пространства съежилась до критически условных «двадцати сантиметров». Токио, Бразилию, Мехико, Вашингтон, Пекин, Москва, будучи столицами крупных государств, концентрируют в себе как институты социального руководства, так и институты распределения ресурсов страны, включая и финансовые. С другой стороны, общеизвестным является факт зоопсихологии, состоящий в том, что среди диких животных, обитающих на территории, не обеспечивающей их пищей в достаточном количестве, неминуемо начинается конкуренция за жизненные ресурсы, заканчивающаяся гибелью слабых, а также резким сокращением численности популяции.

Следует отметить, что при рассмотрении темы зла и ее основной составляющей – агрессии, речь идет, прежде всего, о порядке социального взаимодействия, присущего англосаксонской локальной цивилизации. В связи с этим З. Фрейд и Э. Фромм находят глубинные психологические детерминанты для легитимизации так называемого личного интереса. Конечно, всем современным двенадцати локальным цивилизациям присуще стремление к ресурсам, необходимым для удовлетворения потребностей в

жизнеобеспечении. Однако, только для западной цивилизации характерно превращение данного направления социальной активности в «превосходную» степень, когда так называемый личный интерес трансформируется в жестокую алчность. В связи с этим едва ли можно согласиться с утверждением Э. Фромма о том, что все это является сущностной характеристикой человеческой природы как таковой. Здесь, по сути, игнорируется тот бесспорный факт, что это моральное качество не присуще человеческим общностям иных локальных цивилизаций. Подобным же образом Э. Фромм, призывая на помощь своего учителя З. Фрейда, пытается легитимизировать войны и иного рода вооруженные конфликты, оправдывая их глубинами бессознательного.

Выше изложенное можно считать своего рода типичными личностными профилями, создающими социально-психологические предпосылки и благоприятные условия для агрессивной активности. При этом, агрессия может быть направлена как вовне, так и на самого себя. Во втором случае – это мазохистские забавы людей, которые во имя инстинктивного возбуждения позволяют подвергать себя моральным издевательствам. В крайних случаях радикальные экстремалы играют в русскую рулетку, либо добровольно принимают участие в боевых действиях, сознательно подвергая свою жизнь смертельной опасности. Полагаем, что в настоящее время определенная часть такого рода «волонтеров» участвуют в гражданской войне на Украине с обеих сторон. Согласно положениям классического психоанализа, потребность в сильных эмоциях рождает и садистов, и мазохистов. В отношении первых Э. Фромм дает такое объяснение: «Людей с низким духовным уровнем всегда выручают «простые раздражители»; они всегда в изобилии: о войнах и катастрофах, пожарах, преступлениях можно прочесть в газетах, увидеть их на экране или услышать о них по радио. Можно и себе самому создать аналогичные «раздражители»: ведь всегда найдется причина кого-то ненавидеть, кем-то управлять, а кому-то вредить» [4, с. 335]. В последнее десятилетие в рамках междисциплинарной науки биоэтики предпринимаются попытки выявить закономерности функционирования мозга. Видимо, в ближайшем будущем станет возможным определять: «какая зона мозга «продуцирует», «несет ответственность» за такие высокие стремления личности, как честность, альтруизм, взаимное доверие и солидарность» [4].

Важно прояснить то, что определяющим фактором исторической устойчивости и жизнеспособности социальных организмов является не количество выплавляемой стали или добываемого угля на «душу» населения, а устойчивость общественного сознания, смысловая стабильность морали и нравственности людей. Можно предположить, что содержание радикального изменения направления мирового процесса будет обусловлено постепенным установлением принципиально нового морально-нравственного мирового порядка. Исходя из этого напрашивается вывод, что идеи и идеалы Западной локальной цивилизации в масштабной исторической перспективе не выдержали испытания временем, в какой-то степени лишились оптимистической перспективы, в то время как духовно-нравственной сфере стран Востока присущи доброцентрированные ценностно-нормативные системы, сориентированные на национальные социально-этические идеалы и вытекающие из них социально-политические идеи.

В условиях системного кризиса мирового сообщества в лице набирающих силу глобализаторских процессов, направленных на уничтожение национальных государств, с особой остротой актуализируется необходимость совершенствования государства как одного из ключевых социальных институтов. В условиях нынешнего монополярного мира США претендуют на то, что они имеют право в одиночку или же в коалиции со своими сателлитами без суда и следствия «казнить» целые государства – Ирак, Ливию и другие. Одновременно мусульманские радикальные движения, получившие доступ к продаже нефти, добываемой в этих странах, в условиях воцарившегося хаоса создали так называемое исламское государство, что привело к дестабилизации данного региона. Пребывание в течение нескольких лет ограниченного военного контингента США на территории Афганистана под надуманным предлогом борьбы с международным

терроризмом также не привело к установлению мира и достижению спокойствия в этой стране. Более того, у всех людей доброй воли зреет твердое убеждение в том, что военные США в Афганистане усиленно способствовали бесперебойному наркотрафику через среднеазиатские государства в Российскую Федерацию.

Литература

1. Свендсен Л. Философия скуки. – М., 2003.
2. Скука. Психологическое исследование Э. Тардье. – М., 2010. – С. 36.
3. Зиммель Г. Человек как враг // Социологический журнал. – 1994. – № 2.
4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1973. – С. 156.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АВДЕЕВ ЕВГЕНИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ - кандидат философских наук, ассистент кафедры философии, Гуманитарный институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 55009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

АРСАЛИЕВ ШАВАДИ МАДОВ-ХАЖИЕВИЧ – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Академии наук Чеченской Республики, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет»

Адрес: 364068, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Киевская, д. 33

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364907, Чеченская Республика, г. Грозный, бульвар Дудаева, 17

Академия наук Чеченской Республики, г. Грозный

Адрес: 364061, Чеченская Респ., г. Грозный, пр. Эсамбаева, 13

АРЯБКИНА ИРИНА ВАЛЕНТИНОВНА - доктор педагогических наук, профессор, БОУ ВО «Чувашский государственный институт культуры и искусств» Министерства культуры

Адрес: 428023, Чувашская Республика, г. Чебоксары, ул. Энтузиастов, д. 26

БУРДЫНСКАЯ СВЕТЛАНА ПЕТРОВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ГАОУ ВО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», Санкт-Петербург (Россия)

Адрес: 196605, г. Санкт-Петербург, Петербургское шоссе, д. 10

ВЛАДИМИРОВА СВЕТЛАНА ВИКТОРОВНА - доцент кафедры хорового дирижирования и народного пения, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»

Адрес: 432071 г. Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5

ВЛАСОВ АНДРЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ - кандидат юридических наук, доцент, начальник кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ставропольский филиал Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации

Адрес: 355000, г. Ставрополь, проспект Кулакова, 43

ВОРОБЬЕВ СЕРГЕЙ МИХАЙЛОВИЧ - кандидат политических наук, доцент кафедры философии, Гуманитарный институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

ГОНЧАРОВ ВАДИМ НИКОЛАЕВИЧ - доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии, Гуманитарный институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 55009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

ДАДАШЕВА ЗАРЕМА ИМРАНОВНА – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической физики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364907, Чеченская Республика, г. Грозный, бульвар Дудаева, 17

ДАУДОВ РАМЗАН ХОЖАЕВИЧ - старший преподаватель, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364907, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Шерипова, д. 32

ДАШУК ИРИНА НИКОЛАЕВНА – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева»

Адрес: 302026, г. Орел, ул. Комсомольская, 95

ДАШУК КРИСТИАН ВЛАДИМИРОВИЧ – магистрант, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева»

Адрес: 302026, г. Орел, ул. Комсомольская, 95

ДЗУСОВА АМИНАТ АСЛАНБЕКОВНА – магистрант, ГБОУ ВО Северо-Осетинский государственный педагогический институт

Адрес: 362003, Республика Северная Осетия - Алания, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, д. 36

ЖАРКОВА ГАЛИНА АЛЕКСЕЕВНА - доктор педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный

университет»

Адрес: 432017, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42

КОЛОСОВА ОЛЬГА ЮРЬЕВНА - доктор философских наук, доцент, профессор кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ставропольский филиал Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации

Адрес: 355000, г. Ставрополь, проспект Кулакова, 43

КОРОТКОВА СВЕТЛАНА ВАДИМОВНА - магистрант кафедры философии, Гуманитарный институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 55009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

КУЛЕШИН МАКСИМ ГЕОРГИЕВИЧ - кандидат исторических наук, заместитель заведующего кафедры философии и культурологии, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»

Адрес: 355015, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417^а

ЛЕОНОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА - кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и культурологии, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»

Адрес: 355015, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417^а

ЛОБЕЙКО ЮРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и образовательных технологий, Институт образования и социальных наук Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355035, г. Ставрополь, ул. Ленина, 133^б

МАКЕЕНКО ИГОРЬ ПЕТРОВИЧ - кандидат экономических наук, доцент кафедры технического сервиса, Технологический институт сервиса (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» в г. Ставрополе

Адрес: 355000, г. Ставрополь, проспект Кулакова, 41

МИРОНОВА ЕВГЕНИЯ НИКОЛАЕВНА - кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ставропольский филиал Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации

Адрес: 355000, г. Ставрополь, проспект Кулакова, 43

МИХЕЕВА ТАТЬЯНА БОРИСОВНА – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Мировые языки и культуры», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»,

Адрес: 344000, Ростов-на-Дону, пл.Гагарина 1 корп.8

МОРОЗОВА ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА - кандидат педагогических наук, доцент, руководитель центра профессиональной подготовки и переподготовки кадров, доцент кафедры андрагогики, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»

Адрес: 355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417^а

МОРОЗОВА ЯНИНА САМВЕЛОВНА - кандидат психологических наук, доцент кафедры «Мировые языки и культуры», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»,

Адрес: 344000, Ростов-на-Дону, пл.Гагарина 1 корп.8

НЕВЕРОВ АЛЕКСАНДР АЛЕКСАНДРОВИЧ – преподаватель 1-ой кафедры тактики и общевойсковых дисциплин филиала военного учебно-научного центра ВВС Военно-воздушной академии им. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина в г. Сызрани

Адрес: 446007, Самарская область, г. Сызрань, ул. Маршала Жукова, д. 1

ПОПОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСЕЕВНА - кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Гуманитарный институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

ПОСЕЛЕННОВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА - заместитель начальника управления довузовского образования, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет»

Адрес: 432017, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42

РУДОЙ ЕЛЕНА ЛЬВОВНА - кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой музыкального образования Религиозная духовная образовательная организация высшего образования «Заокский университет Церкви Христиан-Адвентистов Седьмого Дня»

Адрес: ул.Руднева 43А, п.Заокский, Тульская обл., 301000

РЫБАЛКИНА ЛЮДМИЛА ГРИГОРЬЕВНА - аспирант, учитель биологии, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт»

Адрес: 357108, Ставропольский край, г. Невинномысск, бульвар Мира, 17

МБОУ СОШ № 29 с углубленным изучением отдельных предметов города Ставрополя

Адрес: 355042, г. Ставрополь, ул. 50 лет ВЛКСМ, 49

ТАЛХИГОВА ХАЛИМАТ САЛАВДИЕВНА - кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364907, Чеченская Республика, г. Грозный, бульвар Дудаева, 17

ТУБЕЕВА ФИАЛЕТА КАЗБЕКОВНА - к.п.н., доцент кафедры дефектологического образования, Северо-Осетинский государственный педагогический институт

Адрес: 362003, Республика Северная Осетия - Алания, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, д. 36

ФЕДОРОВА СВЕТЛАНА ИВАНОВНА - доктор педагогических наук, Ульяновский государственный аграрный университет имени П. А. Столыпина - государственное учреждение высшего профессионального, среднего профессионального и послевузовского профессионального образования

Адрес: 432017, г. Ульяновск, бульвар Новый Венец, 1

ХАРЧЕНКО ЛЕОНИД НИКОЛАЕВИЧ - доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального обучения, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт»

Адрес: 357108, Ставропольский край, г. Невинномысск, бульвар Мира, 17

ШУМАКОВА АЛЕКСАНДРА ВИКТОРОВНА - доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей педагогики и современных образовательных технологий, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»

Адрес: 355015, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417^а

ЮРЛОВСКАЯ ИЛЛОНА АЛЕКСАНДРОВНА - к.п.н., доцент кафедры дефектологического образования, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»

Адрес: 362003, Республика Северная Осетия - Алания, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, д. 36

ЯРЫЧЕВ НАСРУДИ УВАЙСОВИЧ - доктор педагогических наук, доктор философских наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364907, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Шерипова, д. 32

INFORMATION ABOUT AUTHORS

ARSALIEV SHAVADI MADOV-KHAZHIEVICH - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Academy of Sciences of the Chechen Republic, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State Pedagogical University"

Address: 364068, Chechen Republic, Grozny, ul. Kiev, 33

FSBEI of HE "Chechen State University"

Address: 364907, Chechen Republic, Grozny, Dudayev Boulevard, 17

Academy of Sciences of the Chechen Republic, Grozny

Address: 364061, Chechen Rep, Grozny, Esambayeva Avenue, 13

ARYABKINA IRINA VALENTINOVNA - Doctor of Pedagogy, Professor, Chuvash State Institute of Culture and Arts

Address: 428023, Chuvash Republic, Cheboksary, ul. Enthusiasts, d. 26

AVDEEV EVGENIY ALEKSANDROVICH - Candidate of Philosophy, Assistant of the Department of Philosophy, Humanitarian Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasian Federal University"

Address: 55009, Stavropol, ul. Pushkin, 1

BURDYNASKAYA SVETLANA PETROVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, AS Leningrad State University Pushkina, St. Petersburg (Russia)

Address: 196605, St. Petersburg, Petersburg Highway, 10

DADASHEVA ZARAMA IMRANOVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theoretical Physics, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State University"

Address: 364907, Chechen Republic, Grozny, Dudayev Boulevard, 17

DASHUK KRISTIAN VLADIMIROVICH - undergraduate, FSBEI HE "Orlovsky State University. I.S. Turgenev "

Address: 302026, Orel, ul. Komsomolskaya 95

DAUDOV RAMZAN KOZHAYEVICH - Senior Lecturer, Federal State Budgetary Institution of Higher Education "Chechen State University"

Address: 364907, Chechen Republic, Grozny, ul. Sheripova, 32

DASHUK IRINA NIKOLAEVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, FSBEI HE "Oryol State University. I.S. Turgenev "

Address: 302026, Orel, ul. Komsomolskaya 95

DZUSOVA AMINAT ASLANBEKOVNA - undergraduate student, North Ossetian State Pedagogical Institute

Address: 362003, Republic of North Ossetia-Alania, Vladikavkaz, ul. Karl Marx, 36

ZHARKOVA GALINA ALEKSEEVNA - Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ulyanovsk State University"

Address: 432017, Ulyanovsk, ul. Lev Tolstoy, d. 42

FEDOROVA SVETLANA IVANOVNA - Doctor of Pedagogy, Ulyanovsk State Agrarian University named after P. A. Stolypin - a state institution of higher professional, secondary vocational and postgraduate professional education.

Address: 432017, Ulyanovsk, New Venets Boulevard, 1

GONCHAROV VADIM NIKOLAEVICH - Doctor of Philosophy, Associate Professor, Professor of the Department of Philosophy, Humanitarian Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Caucasian Federal University"

Address: 55009, Stavropol, ul. Pushkin, 1

KHARCHENKO LEONID NIKOLAEVICH - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Vocational Training, GAOU HE "Nevinnomysky State Humanitarian and Technical Institute"

Address: 357108, Stavropol Territory, Nevinnomysk, Mira Boulevard, 17

KOLOSOVA OLGA YURIEVNA - Doctor of Philosophy, Associate Professor, Professor at the Department of Social, Economic and Humanitarian Disciplines, Stavropol Branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Address: 355000, Stavropol, 43 Kulakov Avenue

KOROTKOVA SVETLANA VADIMOVNA - undergraduate student of the Department of Philosophy, Humanitarian Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Caucasian Federal University"

Address: 55009, g. Stavropol, ul. Pushkin, 1

KULESHIN MAKSIM GEORGIEVICH - Candidate of Historical Sciences, Deputy Head of the Department of Philosophy and Culturology, State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Stavropol State Pedagogical Institute"

Address: 355015, Stavropol, ul. Lenina, 417a

LEONOVA NATALYA ALEKSANDROVNA - Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy and Cultural Studies, State budgetary educational institution of higher education "Stavropol State Pedagogical Institute"

Address: 355015, Stavropol, ul. Lenina, 417a

LOBEYKO YURY ALEKSANDROVICH - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogics and Educational Technologies, Institute of Education and Social Sciences of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasus Federal University"

Address: 355035, Stavropol, ul. Lenin, 133b

MAKEENKO IGOR PETROVICH - Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Technical Service Department, Technological Institute of Service (branch) of the Don State Technical University in Stavropol

Address: 355000, Stavropol, Kulakov Avenue, 41

MIRONOVA EVGENIYA NIKOLAEVNA - Candidate of Philosophy, Senior Lecturer at the Department of Social, Economic and Humanitarian Disciplines, Stavropol Branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Address: 355000, Stavropol, Kulakova Avenue, 43

MIKHEEVA TATYANA BORISOVNA - Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of World Languages and Cultures, Don State Technical University,

Address: 344000, Rostov-on-Don, Gagarin Square, 8

MOROZOVA TATYANA PETROVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Center for Professional Training and Retraining of Personnel, Associate Professor of the Department of Andragogy, Stavropol State Pedagogical Institute, State Budgetary Educational Institution of Higher Education

Address: 355029, Stavropol, ul. Lenina, 417a

MOROZOVA YANINA SAMVELOVNA - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department "World Languages and Cultures", FSBEI of HE "Don State Technical University",

Address: 344000, Rostov-on-Don, Gagarin Square 1

NEVEROV ALEXANDER ALEKSANDROVICH - lecturer of the 1st department of tactics and general military disciplines of the branch of the military training and scientific center of the Air Force of the Military Air Academy named after N. Eu. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin in Syzran

Address: 446007, Samara region, Syzran, ul. Marshal Zhukov, 1

POPOVA NATALIA ALEKSEEVNA - Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of Philosophy, Humanitarian Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasian Federal University"

Address: 355009, g. Stavropol, ul. Pushkin, 1

POZELENNOVA OLGA ALEKSANDROVNA - Deputy Head of the Department of Pre-University Education, Ulyanovsk State University

Address: 432017, Ulyanovsk, ul. Lev Tolstoy, d. 42

RUDOY ELENA LVOVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Music Education Religious Religious Educational Organization of Higher Education "Zaoksky University of the Church of Seventh-day Adventists Christians"

Address: Rudnev str. 43A, p. Zaoksky, Tula region, 301000

RYBALKINA LYUDMILA GRIGORIEVNA - postgraduate student, biology teacher, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute, State Autonomous Educational Institution of Higher Education

Address: 355042, Stavropol, ul. 50 years old VLKSM, 49

SHUMAKOVA ALEXANDRA VIKTOROVNA - Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of General Pedagogy and Modern Educational Technologies, State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Stavropol State Pedagogical Institute"

Address: 355015, Stavropol, ul. Lenina, 417a

TALHIGOVA KHALIMAT SALAVDIEVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, FSBEI HE Chechen State University

Address: 364907, Chechen Republic, Grozny, Dudaeva Boulevard, 17

TUBEEVA FIALETA KAZBEKOVNA - Ph.D., assistant professor of defectology education, North Ossetian State Pedagogical Institute

Address: 362003, Republic of North Ossetia - Alania, Vladikavkaz, ul. Karl Marx, 36

VLADIMIROVA SVETLANA VIKTOROVNA - Associate Professor of the Department of Choral Conducting and Folk Singing, Ulyanovsk State Pedagogical University

Address: 432071 Ulyanovsk, Lenin Square, 4/5

VLASOV ANDREY VLADIMIROVICH - Candidate of Law, Associate Professor, Head of the Department of Social, Economic and Humanitarian Disciplines, Stavropol Branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Address: 355000, Stavropol, Kulakova Avenue, 43

VOROBYEV SERGEY MIKHAILOVICH - Candidate of Political Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, Humanitarian Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasus Federal University"

Address: 355009, Stavropol, ul. Pushkin, 1

YARYCHEV NASRUDI UVAYSOVICH - Doctor of Pedagogy, Doctor of Philosophy, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State University"

Address: 364907, Chechen Republic, Grozny, ul. Sheripova, 32

YURLOVSKAYA ILLONA ALEKSANDROVNA - Ph.D., assistant professor of defectology education, North Ossetian State Pedagogical Institute

Address: 362003, Republic of North Ossetia-Alania, Vladikavkaz, ul. Karl Marx, 36

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКУЕМЫМ МАТЕРИАЛАМ

I. Правила публикации статей в журнале

1.1. Материал, предлагаемый для публикации, должен являться оригинальным, неопубликованным ранее в других печатных изданиях. Все статьи проходят проверку на плагиат. Статьи и иные материалы представляются в редакцию по электронной почте redsov@mail.ru.

1.2. Статья рецензируется в порядке, определенном в Положении о рецензировании (см. сайт www.cegr.ru).

II. Комплектность и форма представления авторских материалов

2.1. Обязательными элементами публикации являются следующие: индекс УДК – должен достаточно подробно отражать тематику статьи (правила индексирования см.: www.teacode.com; название статьи (на русском и английском языках); фамилия и инициалы автора (соавторов); аннотация (на русском и английском языках); ключевые слова (на русском и английском языках); текст статьи; примечания и библиографические ссылки (литература);

2.2. Правила оформления текста следующие: авторские материалы должны быть подготовлены с установками размера бумаги А4 (210х297мм), с полуторным междустрочным интервалом; цвет шрифта – черный, размер шрифта – 14 кегль, TimesRoman. Размеры полей: правое – 25 мм, левое – 25 мм, верхнее – 25 мм, нижнее – 25 мм.. Подчеркивание в тексте нежелательно. Все текстовые авторские материалы принимаются в форматах doc. и rtf. Исправления и дополнения, внесенные без ведома редакции, учитываться не будут. Страницы публикации не нумеруются, колонтитулы не создаются.

2.3. Рисунки. Чертежи. Графики. Иллюстрации должны иметь наименования; на них должны быть даны ссылки в тексте статьи. Слово «Рисунок», его порядковый номер, наименование и пояснительные данные располагают непосредственно под рисунком, их следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией. Если рисунок один, он не нумеруется. Текстовое оформление иллюстраций в электронных документах: шрифт TimesNewRoman, 9 кегль, прямое начертание. Чертежи, графики, диаграммы, схемы, иллюстрации, помещаемые в публикации, должны соответствовать требованиям государственных стандартов Единой системы конструкторской документации (ЕСКД). Все иллюстрации должны быть представлены отдельными файлами электронных документов. Все объекты, включая формулы, должны быть созданы помощью соответствующих интегрированных редакторов MS OFFICE и сгруппированы.

2.4. Таблицы. Таблицы должны иметь наименование и ссылки в тексте. Наименование должно отражать их содержание, быть кратким, размещенным над таблицей. Текстовое оформление таблиц в электронных документах: шрифт TimesNewRoman, 9 кегль, начертание прямое. Таблицы не требуется представлять в отдельных документах.

2.5. Примечания, ссылки и библиографическое описание источников (список использованной литературы). Совокупность затекстовых библиографических ссылок (список использованной литературы) оформляется как перечень библиографических записей, помещенный после текста документа. Нумерация сквозная по всему тексту. Для связи с текстом документа порядковый номер библиографической записи в затекстовой ссылке набирают в квадратных скобках в строку с текстом документа, например, [7]. Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указывают порядковый номер и страницы, на которых помещен объект ссылки, например, [7, С.15]. Библиографических ссылки (ЛИТЕРАТУРА) оформляются согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008.

2.6. Текст статьи предоставляется в электронном виде в отдельном файле в формате doc. или rtf. Название файла – фамилия первого автора + «статья». Например: «Петров, статья. rtf». Файлы иллюстраций и диаграмм предоставляются в электронном виде: в одном файле – одна иллюстрация или диаграмма в формате jpg., tif. (для полутоновых изображений) или ai, cdr, eps (для векторных изображений). Название файла – фамилия первого автора + «рис N», строго в порядке следования в статье. Например: «Петров, рис. 1.jpg», «Петров, рис. 2.eps».

Рецензию или отзыв научного руководителя (консультанта), заверенные печатью факультета, администрации вуза или отдела кадров вуза, следует отсканировать с разрешением 100 dpi (полноцветное изображение), сохранить в отдельный файл в формате jpg. или pdf. Название файла – фамилия первого автора + «рец». Например: «Петров, рец.jpg».

КОНТАКТЫ С РЕДАКЦИЕЙ

На всех стадиях работы с рукописями и для общения с авторами, редакцией и рецензентами используется электронная почта, поэтому авторы должны быть внимательны при указании своего электронного адреса. Электронный адрес: **redsov@mail.ru**

Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов» № 5 2018 г.

Учредитель: «Научно-исследовательский центр социально-гуманитарных проблем Кавказского региона». Адрес учредителя: 344002, г. Ростов-на-Дону, ул. Социалистическая, д.109. Подписано в печать 30.09.2018 г. Формат 340х245. Бумага офсетная. Тираж 1000 экз. Отпечатано с готового оригинал-макета, представленного авторами, в типографии ООО «Фонд науки и образования».

Адрес типографии: 344006, Ростовская область, г. Ростов-на-Дону, Пушкинская ул., д.140

Мнение авторов может не совпадать с мнением редакционной коллегии.