

ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

ОБРАЗОВАНИЕ:
традиции и инновации

2020 № 3

EDUCATION:
Traditions & Innovations



ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

***ОБРАЗОВАНИЕ:**
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ*

№ 3 (30), 2020

Редакционный совет:

Янгиров Азат Вазирович, главный редактор, ректор ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор экономических наук (г. Уфа).

Маджуга Анатолий Геннадьевич, заместитель главного редактора, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, гранд-доктор философии (PhD) в области психологии (г. Брюссель, Бельгия), заведующий кафедрой педагогики, психологии и здоровьесбережения ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан (г. Уфа)

Насырова Светлана Ирековна, проректор по научной и инновационной работе ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат экономических наук (г. Уфа)

Топольникова Наталья Николаевна, проректор по учебно-методической работе ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук (г. Уфа)

Иркабаева Мария Владимировна, ответственный секретарь редакционной коллегии, ученый секретарь ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук (г. Уфа)

Аминов Тахир Мажитович, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы», доктор педагогических наук, профессор (г. Уфа)

Гуров Валерий Николаевич, заведующий кафедрой управления и профессионального образования ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, профессор, доктор педагогических наук (г. Уфа)

Яфаева Венера Гавазовна, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор педагогических наук, доцент (г. Уфа)

Редакционная коллегия:

Шурупова Раиса Викторовна, доктор социологических наук, кандидат педагогических наук, доктор философии (PhD), вице-президент по связям с научными и учебными организациями России, профессор Израильской независимой академии развития науки (ИНАРН), академик ИНАРН (Израиль, г. Ашкелон)

Шарипова Диляра Джуманиязовна, доктор педагогических наук, фулл-профессор, советник Президента Республики Узбекистан по вопросам здоровья и здорового образа жизни, профессор Ташкентского государственного педагогического университета им. Низами (г. Ташкент)

Абаскалова Надежда Павловна, доктор педагогических наук, профессор Новосибирского государственного университета, заслуженный деятель науки РФ (г. Новосибирск)

Фортова Любовь Константиновна, кандидат юридических наук, доктор педагогических наук, профессор Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых (г. Владимир)

Завражин Сергей Александрович, доктор педагогических наук, профессор Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых (г. Владимир)

Перминова Людмила Михайловна, доктор педагогических наук, профессор Московского государственного областного университета (г. Москва)

Кисляков Павел Александрович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой специальной психологии и психологии труда Российского государственного социального университета (г. Москва)

Малярчук Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной физиологии, дефектологии и инклюзивного образования Тюменского государственного университета (г. Тюмень)

Белоновская Изабелла Давидовна, доктор педагогических наук, профессор Оренбургского государственного педагогического университета (г. Оренбург)

Бражник Евгения Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой воспитания и социализации личности Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Шайхисламов Рашит Бадретдинович, доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, историографии и источниковедения Института истории и государственного управления Башкирского государственного университета (г. Уфа)

Компьютерная верстка и макет:

Э.И. Магасумова

© Авторы публикаций, 2020.

© Издательство ИРО РБ, 2020.

Подписано к печати 16.10.2020.

Бумага писчая. Формат 60x84 1/8.

Гарнитура Times New Roman, Arial.

Отпечатано на ризографе и KONIKA MINOLTA.

Усл. печ. л. 5,5. Уч.-изд. л. 5,6.

Тираж 500 экз. Заказ 038.

Издательство Института развития образования Республики Башкортостан.

450005, Уфа, ул. Мингажева, 120.

ISSN 2658-7629

СОДЕРЖАНИЕ

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Маджуга А.Г., Яковлева Н.А., Биктагирова А.Р.

Технологии бережливого производства в сфере образования: региональный аспект..... 4
Абаскалова Н.П.

Проблемы социально-психологической адаптации педагогов во время эпидемии COVID..... 9

МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Фомина Ю.Е.

Концептуальные подходы к изучению творческого саморазвития личности:

компаративистский анализ..... 13
Шарипова Д.Д., Хушвактова Х.С.

Развитие экологической компетентности преподавателей экологии и охраны окружающей среды в условиях третьего ренессанса..... 17
Багиян Н.В.

Деятельность как основа воспитания ценностного отношения к профессии курсантов военно-образовательных учреждений национальной гвардии Российской Федерации..... 21
Афанасьева Н.М.

Феноменология страха человека: концептуальные подходы к изучению..... 26
Шарафутдинова С.Ф., Шафигуллина Р.Р.

Создание личностно-развивающей образовательной среды как условие формирования личностного потенциала обучающихся..... 31
Гайсин Э.Д.

Ретроспективный анализ представлений об эмпатии личности в социально-гуманитарных науках.. 35
Вечканова О.В., Титова Л.Н.

Факторы успешности развития аналитической культуры будущего социального педагога..... 41

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Сибяева Г.М.

Интерактивные педагогические технологии в системе экономического воспитания детей дошкольного возраста..... 45
Каримова Г.А.

Взаимосвязь языка и культуры в межкультурной коммуникации..... 47
Тихоненко Л.А.

Особенности использования речезыковых средств в устной подростковой речи..... 51
Иркабаева М.В., Прядильникова О.В.

Образовательные возможности Web-квеста на уроках русского языка..... 55

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Губайдуллин М.И.

Тьюторское сопровождение в формировании установок на здоровый образ жизни участников образовательных отношений..... 59
Маджуга А.Г., Агзамов Р.Р., Салимова Р.М.

Здоровьесозидающая компетентность педагога: сущность, структура, механизмы формирования и развития..... 62

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Галиева Г.М.

Профессиональное образование в Республике Башкортостан: стратегические ориентиры и потребности региональной экономики..... 70
Байгузина Л.З.

Проблемы развития высшего образования как фактор модернизации экономики (на примере Республики Башкортостан)..... 77

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

А.Г. Маджуга, Н.А. Яковлева, А.Р. Биктагирова

ТЕХНОЛОГИИ БЕРЕЖЛИВОГО ПРОИЗВОДСТВА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация: В статье представлены основные аспекты концепции бережливого производства и представлен опыт внедрения технологии бережливого производства на уровне региона. Обоснована необходимость формирования и развития бережливой личности в системе общего, дополнительного и профессионального образования и описана модель потока создания ценности в системе образования региона.

Ключевые слова: ценности, потери, бережливое производство, технология, концепция, процесс, поток ценности, методы и инструменты бережливого производства.

Abstract. The article presents the main aspects of the concept of lean manufacturing and presents the experience of implementing lean manufacturing technology at the regional level. The necessity of forming and developing a Thrifty personality in the system of General, additional and professional education is substantiated, and the model of value creation flow in the education system of the region is described.

Keywords: values, losses, lean production, technology, concept, process, value flow, methods and tools of lean production.

Введение. Концепция бережливого производства или иначе концепция Lean (от англ. худой, тощий, бережливый), как оригинальная философия и технология эффективного управления, уходит своими корнями к истокам научного менеджмента. В основу концепции заложена ценность продукта или услуги, создаваемая организацией, независимо от форм собственности, для конечного потребителя, на каждом этапе его создания. Отдельные элементы концепции бережливого производства, а именно методы анализа и описания работ в трудовых процессах, фотографирование через равные промежутки времени, хронометраж выполнения трудовых действий, рассматривались еще Ф.У. Тейлором, американским исследователем, основоположником научной организации труда. Ф.У. Тейлор экспериментальным путем обосновал, что увеличение производительности труда возможно за счёт улучшения организации и рационализации выполнения работ. Безусловно, это соответствует основному смысловому конструкту концепции бережливого производства, где усилия направляются на непрерывное совершенствование различных процессов в организации и способствуют достижению

качественного роста в целом. Четкое следование заданным нормам и правилам, строгая специализация в своей функциональной области отмечается и в трудах немецкого социолога Макса Вебера.

Теоретический анализ материалов по проблеме исследования показал, что ключевая роль в разработке и внедрения принципов и методов бережливого производства принадлежит автомобильной компании Тойота, с соответствующей ей логикой системы качества, которая была принята во внимание при разработке концепции Lean.

Следует отметить, что в России предпосылки для применения концепции бережливого производства сложились достаточно давно. С начала и до середины XX века произошел большой скачок по развитию научной организации труда в стране. На вновь создаваемых и восстанавливаемых предприятиях акценты были направлены на научную организацию труда, как руководителя, так и подчиненных, на особенности их работы в подразделениях предприятий.

Важно подчеркнуть, что за последние семь лет в Российской Федерации разработаны и утверждены одиннадцать нацио-

нальных стандартов в сфере бережливого производства [3].

В настоящее время, национальные проекты, утвержденные указом Президента Российской Федерации, направлены на обеспечение прорывного научно-технологического и социально-экономического развития России, повышения уровня жизни, создания условий и возможностей для самореализации и раскрытия таланта каждого человека.

Так, национальный проект «Производительность труда и поддержка занятости» сориентирован на обеспечение роста производительности, связанного не столько с ростом инвестиций, сколько в первую очередь с поиском внутренних резервов предприятий и организаций. Поиск внутренних резервов, как в промышленных предприятиях, так и организациях и учреждениях социальной сферы возможен, в том числе, и на основе развития и внедрения методов и инструментов технологии бережливого производства.

Правительство Российской Федерации активно поддерживает внедрение технологии бережливого производства во всех отраслях хозяйствования. Основным оператором национального проекта «Производительность труда и поддержка занятости», в части адресной поддержки предприятий и организаций по внедрению и обучению технологии бережливого производства, определен Федеральный Центр Компетенций в сфере производительности труда (далее ФЦК).

В работах ряда исследователей бережливое производство рассматривается как концепция организации деятельности, ориентированная на создание привлекательной ценности для потребителя путем формирования непрерывного потока создания ценности с охватом всех процессов в организации и их постоянного совершенствования через вовлечение персонала и устранение всех видов потерь. Концепция бережливого производства содержит комплекс методов и инструментов, позволяющих оказывать качественно услуги или производить продукт в заданные сроки с минимальными затратами, что обеспечивает в какой-то мере возможность спра-

виться с бюджетными ограничениями, а также заинтересовать сотрудников результатами своего труда. Иными словами концепция бережливого производства в организации направлена на достижение синергетического эффекта от мероприятий по внедрению методов и инструментов бережливого производства в целях снижения потерь, издержек организации и оптимизации их производственных и административных процессов, повышения общего имиджа организации, эффективности деятельности всех её участников.

Несмотря на то, что в промышленной сфере, бизнесе, или, к примеру, в сфере здравоохранения, где на федеральном уровне разработана методология и конкретизированы процедуры по использованию методов и инструментов бережливого производства, тем не менее, образовательные организации различного уровня (будь то дошкольная организация, школа или вуз) не имея методологии, применительно к сфере образования, примеряют на себя технологию бережливого производства.

В различных регионах нашей страны образовательные организации не только пропагандируют философию и принципы бережливого производства, но и транслируют лучшие практики применения методов и инструментов бережливого производства по оптимизации и совершенствованию процессов в своих учреждениях. Сегодня, на уровне регионов, формируются профессиональные педагогические сообщества «бережливых школ, колледжей», ассоциация бережливых вузов. При этом каждый регион самостоятельно определяет свою траекторию движения и развития в этом направлении.

Концептуально-методологическая новизна идеи применения технологии бережливого производства в сфере образования связана с признанием способности системы образования к саморазвитию не только за счет притока идей, информации, финансов извне, но и за счет использования ее внутренних возможностей [4]. Названные возможности обеспечивают формирование бережливой личности, владеющей рядом компетенций, направлен-

ных на выявление рисков и минимизации потерь в сфере конкретного производства.

Н. С. Давыдова в книге «Путь бережливой личности» уделяет внимание трем важным вопросам, и один из которых - как формируется бережливая личность. Предлагается модель компетенций бережливой личности, где отмечается важность мировоззренческих и ценностных вопросов развития личности, выделяются особенности мышления, а также конкретные навыки в области методов и инструментов бережливого производства [1].

Материалы и методы. К числу методов и инструментов технологии бережливого производства, активно применяемых в деятельности образовательных организаций по оптимизации и совершенствованию определенных процессов, относятся: «PDCA (Планируй-Делай-Проверяй-Действуй)» - метод, позволяющий внедрять всяческие улучшения или проводить изменения; «карта потока создания ценности(VSM)» - инструмент бережливого производства, позволяющий наглядно выделить процессы, добавляющие и не добавляющие ценность; «метод 5 Почему?», основанный на анализе основных и определения корневой причины той или иной проблемы; визуализация действия, операции, процесса или подпроцесса; «диаграмма Исикавы» как графический метод анализа и формирования причинно-следственных связей; «диаграмма Парето», инструмент, при помощи которого выявляются именно те причины, к устранению которых необходимо приступить в первую очередь для решения возникающих проблем; диаграмма спагетти, которая позволяет графически отразить движение людей, материалов или информации; «стандартизация», которая представляет собой точное описание каждого действия, порядка и правил осуществления деятельности; «стандартная операционная процедура (СОП)», пошаговое описание последовательности операций, визуализированное в формате одного листа (как правило, формата А4), включающее в себя требования по безопасности при осуществлении операции, хронометраж операции и схему пе-

редвижения. Стандартная операционная процедура содержит простой, и ясный для восприятия текст, рисунок, схему или фотографию, облегчающие визуальное восприятие процедуры.

Результаты. Впервые шаги по внедрению технологии бережливого производства в сфере образования региона начало осуществляться в 2019 году в рамках реализации проекта «Бережливое правительство\Эффективный регион» при участии и поддержки Проектного офиса Правительства Республики Башкортостан и Госкорпорации «Росатом». В этом проекте пилотными площадками и инициаторами изучения и внедрения технологии бережливого производства явились образовательные организации Демского района городского округа г. Уфа, организации высшего образования, такие как ФГБОУ ВО «Башкирская академия государственной службы и управления», ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы». Сотрудники этих образовательных организаций прошли обучение по программе «Философия, принципы и инструменты бережливого производства». В образовательных организациях Демского района г. Уфа, и в ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» осуществлен сбор листов проблем и предложений со стороны обучающихся, родительской общественности и педагогов по различным направлениям организации образовательного процесса; сформированы рабочие группы; разработана нормативная документация; при помощи инструментов технологии бережливого производства осуществлен сбор и конкретизация информации по процессам, требующих улучшений.

На основе анализа листов проблем и предложений рабочими группами было проведено картирование процессов, организована система подачи предложений по совершенствованию процессов, актуализирована визуальная навигация территорий, переоборудованы учебные помещения, приведены к единому стандарту рабочие места педагогов.

В 2019 году Указом Главы Республики Башкортостан от 23 сентября 2019 года №УГ-310 «О стратегических направлениях социально экономического развития Республики Башкортостан до 2024 года» были обозначены основные ориентиры, направленные на совершенствование системы общего, среднего профессионального, высшего и дополнительного образования, в числе которых - повышение операционной эффективности образовательных учреждений за счет внедрения бережливых технологий [5].

Ряд документов федерального и регионального уровня предопределили разработку концепт - идеи проекта «Бережливое образование» в Республике Башкортостан.

На площадках Уфимского международного образовательного салона-2019 была представлена концепт-идея реализации бережливого производства в сфере образования и опыт пилотных образовательных организаций Дёмского района городского округа г. Уфа. Концепт-идея проекта «Бережливое образование» в регионе содержит в себе важную миссию - формирование бережливой личности на всех уровнях образования.

Особыми полномочиями и ответственностью по формированию у личности соответствующих ценностей и компетентностей наделяются педагоги. Так, уже на уровне дошкольного общего образования целесообразно актуализировать проблему формирования бережливого мышления у юных граждан. В этом контексте важен опыт дошкольного образовательного учреждения МБДОУ «Детский сад №73» Демского района городского округа г.Уфа, в котором юные воспитанники познают мир профессий через игру «Фабрика процессов по изготовлению хлебобулочных изделий», в которой они являются участниками реального процесса (пусть даже имитационного). В результате погружения в процесс, выполняя определенные роли, дети сами становятся создателями продукции. Они изучают процесс изнутри, на практике сталкиваясь с такими потерями как ожидание, лишние движения, запасы, брак или переделка. На основе своих прак-

тических действий они предлагают решения по устранению потерь в процессе, обращая при этом внимание на такие стороны как безопасность, качество, организация рабочего пространства, необходимость наличия образца и алгоритма (стандарта) для выполнения последовательных операций. Воспитатели в этом процессе выступают лишь в роли потребителей или заказчиков выпускаемой продукции, поддерживают и мотивируют своих воспитанников, отмечая их интересные и разумные решения по всему процессу - от заказа до изготовления продукции.

В результате наполнения педагогами среды дошкольных групп элементами «бережливого пространства», была внедрена маркировка материалов и оборудования в игровых зонах групп. Для обеспечения удобной и понятной логистики внутреннего и внешнего пространства, представления режимных моментов в детском саду была обеспечена визуализация пространства и удобная логистика для воспитанников и родителей. В целях формирования у воспитанников правильных привычек, гигиенических правил, правил самообслуживания и безопасного поведения, педагогами использовался инструмент бережливого производства «5С», включающий такие последовательные шаги как: сортировка, соблюдение порядка, систематическая уборка, стандартизация процессов и совершенствование порядка. В результате применения инструмента «5С» в группах для воспитанников были разработаны визуальные картинки-стандарты умывания, одевания на прогулку, накрытия на стол для приема пищи и др.

Обсуждение и заключение. Итак, под «бережливой личностью» следует понимать совокупность сформированных компетенций, ценностных ориентаций и установок, владение методами и навыками технологии бережливого производства, позволяющих личности обеспечивать, как комфортное и безопасное пространство, так и условия для разнообразной полезной и созидательной деятельности, исключая при этом всевозможные потери, не создающие ценности.

В книге «Бережливое производство: Как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании» Д. Вумек и Д. Джонс [2], концептуализируют идею бережливого производства, рассматривают бережливое производство как процесс, выделяя определенные приоритеты, которые укладываются в логику формирования потока создания ценности, применимую к системе образования. К числу этих приоритетов, следует отнести: определение ценности конкретного продукта (услуги); формирование потока создания ценности и обеспечение его непрерывного течения; следование запросам потребителей (как внутренних, так и внешних) продукта или услуги, что соответствует принципу вытягивания; стремление к непрерывному совершенствованию в условиях постоянного роста требований и ожиданий потребителей.

Вместе с тем, необходимо выделить ряд факторов, являющихся существенными для успешного достижения стратегической цели проекта «Бережливое образование»: активное содействие и вовлеченность сотрудников министерства и муниципальных органов управления образования; вовлеченность первого руководителя

и коллектива образовательной организации в совершенствование процессов с использованием методов и инструментов бережливого производства; обучение сотрудников и тиражирование опыта улучшений по процессам; наличие и признание проблемных зон, требующих совершенствования; готовность ставить амбициозные цели и решать проблемы.

Следует отметить, что модель потока создания ценности в сфере образования представляет интеграцию образовательных организации на разных уровнях (от детского сада до вуза) с собственными целевыми задачами, направленными на формирование и развитие бережливой личности. В рамках этой модели образовательные организации разных уровней должны ориентироваться на формирование культуры бережливого мышления у подрастающего поколения; оптимизацию основных и обеспечивающих процессов; совершенствование административно-управленческой деятельности за счет устранения потерь (функций и операций, не создающих ценность для потребителя); улучшение производительности труда педагогических работников.

Литература

1. Давыдова Н.С. *Путь бережливой личности. Особенности пути. Интеллектуальная издательская система Ridero*, 2020. 80 с.
2. Джонс Дэниел Т., Вумек Джеймс П. *Бережливое производство: Как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании / Пер. с англ. 12-ое изд. М.: ООО «Альпина Паблишер», 2018. 650 с.*
3. *Национальный стандарт РФ ГОСТ Р 56407-2015 «Бережливое производство. Основные методы и инструменты». Консорциум Кодекс. Электронный фонд правовой и технической документации <http://docs.cntd.ru/document/1200120649>*
4. Невгод Е. А. *Бережливое производство и стратегическое планирование // Научные исследования: от теории к практике. 2015. № 5 (6). - С. 355–356.*
5. Указ Главы Республики Башкортостан от 23 сентября 2019 года №УГ-310 «О стратегических направлениях социально экономического развития Республики Башкортостан до 2024 года». *Официальный интернет-портал правовой информации республики Башкортостан <https://nra.bashkortostan.ru/25191/>*

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕДАГОГОВ ВО ВРЕМЯ ЭПИДЕМИИ COVID

Аннотация. Актуальность нашего исследования обусловлена проблемами дистанционного образования в современных условиях. Проблемой исследования является социально-психологическая адаптация педагогов во время эпидемии коронавируса. Методом исследования выбран онлайн-опрос педагогов. Было отмечено, что у педагогов повысился уровень тревожности, конфликтности, проявились нарушения здоровья, выявлено профессиональное выгорание. Недостаточный уровень компетентности педагогов в области информационных технологий требует психолого-педагогического сопровождения труда педагога для снижения уровня дезадаптации в режиме дистанционного образования.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, тревожность, профессиональное выгорание, эпидемия, дистанционное образование

Abstract. The urgency of our study is caused by the problems of remote formation under the contemporary conditions. The problem of a study is the sociopsychological adaptation of teachers during the epidemic of koranovirusa. On-line- interrogation of teachers is selected with the method of study. It was noted, that in teachers increased the level of anxiety, state of conflict, the disturbances of health appeared, professional burning out is revealed. The insufficient level of the competence of the teachers in the region of information texnologies requires the psychological and pedagogical tracking of the labor of teacher for a decrease in deadaptation level in the regime of remote formation.

Keywords: sociopsychological adaptation, anxiety, professional burning out, epidemic, the remote formation.

Введение. В последние годы произошли существенные изменения в обществе, государстве, которые определяют новые ориентиры в профессиональной деятельности образовательных организаций. Эффективность функционирования образовательной организации в современных условиях дистанционного образования зависит как от материальной базы (информационная составляющая), так и от высококвалифицированных кадров, владеющих информационными технологиями обучения [1; 4; 7]. Большинство исследователей относят педагогов к профессиональной группе, подверженной дезадаптивным тенденциям, которые определены высоким уровнем напряженности, сложностью интеллектуального труда, повышенными физиологическими и психоэмоциональными нагрузками, многофункционально социально – ответственной деятельностью в условиях информационных перегрузок, а также мышечным напряжением, которое возникает при длительной работе за компьютером. При длительном воздействии перечисленных стрессогенных факторов, в организме происходит блокирование компенсаторных механизмов,

приводящих к дезадаптации, психоэмоциональному напряжению и нарушению здоровья [2; 3; 5; 6; 8].

Актуальность нашего исследования обусловлена наличием следующих противоречий:

- между возросшей актуальностью дистанционного образования во время эпидемии коронавируса и поиска путей организации качества образования при данной системе обучения;

- между высоким уровнем информатизации образования и недостаточной подготовленностью педагогов (их компетентностью) к работе в режиме дистанционного образования;

- между возрастанием нагрузки на педагога (физической, психологической) и отсутствием психолого-педагогического сопровождения его деятельности в новых условиях.

Качество образования при дистанционной форме обучения не снизится в том случае, если:

- материальная база всех образовательных организаций будет соответство-

вать тем образовательным платформам, которые используются в настоящее время;

- компетентность педагогов всех уровней образования будет достаточной для реализации образовательных программ и подготовке к итоговому контролю, не будет приводить к фрустрирующим ситуациям;

- проведено обследование социально-психологической адаптации педагогов к условиям работы во время эпидемии коронавируса и организовано психолого-педагогическое сопровождение.

Материалы и методы исследования. Процесс формирования в России рынка труда требует от его участников многих специальных знаний и сведений. Система дистанционной формы обучения требует от педагога владение информационными технологиями и навыка работы на компьютере с разными программами. Нами было проведено обследование педагогов старших классов в количестве 30 человек и преподавателей вузов в количестве 20 человек с применением онлайн-анкетирования и тестирования. Использовался следующий диагностический инструментарий: методика копинг-стратегии (тест Лазаруса); определяет копинг- механизмы, способы преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности); тест Кеттелла, оценивающий индивидуально-психологические особенности личности; методика социально- психологической адаптации по К. Роджерсу и Р. Даймонду; опросник «Шкала личностной тревожности» и анкеты «Владение информационными технологиями», «Состояние здоровья».

С помощью данной диагностики мы проанализировали уровень готовности педагогов к системе дистанционного образования, уровень их социально- психологической адаптации, состояние здоровья.

Результаты. Выявлено, что у педагогов старших классов, занимавшихся в системе дистанционного образования, копинг-стратегия – разрешение проблем – 46%, а у 54% представителей из этой группы преобладает стратегия поиска социаль-

ной поддержки. У преподавателей вузов копинг-стратегия – разрешения проблем отмечена у 51% и стратегия социальной поддержки у 49%.

Одним из ведущих личностных компонентов социально-психологической адаптации к новым условиям являются параметры социально-психологической адаптации: принятие других, конфликтность, чувство эмоционального комфорта или дискомфорта.

Как показывает сравнительный анализ, состояние эмоционального комфорта испытывают 17% респондентов - педагогов в общеобразовательной школе и 21% преподавателей вузов, однако конфликтуют с обучающимися педагоги школ в 3 раза чаще, чем преподаватели вузов (27% и 9% соответственно).

Установлено, что испытывают тревожность, обеспокоенность, напряженность, некоторую эмоциональную неуравновешенность, неудовлетворенность окружающей действительностью, пессимистичны педагоги средних общеобразовательных школ – 69%, тогда как среди преподавателей вузов, эти показатели являются у 48% обследованных.

Выявлено, что большинство респондентов (57% педагоги школ и 64% преподаватели вузов) характеризуются средним уровнем социально-психологической адаптации; у незначительного числа педагогов и преподавателей вузов регистрируется высокий уровень социально- психологической адаптации (7% и 13% респондентов). Среди обследованного контингента с низким уровнем социально-психологической адаптации выявлено у 36% учителей и 23% преподавателей вузов.

Нами была разработана анкета с обратной связью о наличии информационных компетенций у педагогов. Она включала опросник о наличии навыков работы на компьютере, знание различных программ, в том числе и для составления тестов по предмету, навыки разработки презентаций к урокам и лекциям, разработка электронных пособий.

Анкетирование показало, что у двух групп респондентов есть проблемы теоретического и практического характера. Не-

достаточно ориентируются в знании различных программ 28% учителей и 18% преподавателей вуза. Самостоятельно составить тест по предмету в той или иной программе могут 34% учителей и 52% преподавателей вуза. С нарушением было выполнено практическое задание по технологии составления и оформлению презентации у 43% учителей и 37% преподавателей вуза. Только 5% учителей могут самостоятельно разработать электронное пособие по предмету и 42% преподавателей вуза.

Проведя анализ анкеты о состоянии здоровья педагогов, мы выявили, что нагрузки, особенно статические, не могли не сказаться на здоровье. Несмотря на достаточно удовлетворительные показатели функционального состояния организма у большинства обследуемых, почти 1/3 респондентов, отмечается наличие головной боли, появление болей в спине, повышенное кровяное давление, нарушение сна, нарушение работы желудочно-кишечного тракта, обострение хронических заболеваний.

Обсуждение. Различия в показателях учителей и педагогов вуза объясняются как уровнем образования, так и возрастом обучающихся. Можно отметить, что копинг-стратегия – социальная поддержка отмечена у обеих групп респондентов. Это свидетельствует о том, что у них есть затруднения в системе дистанционного образования, особенно у возрастных педагогов.

Более высокий процент конфликтности учителей, по сравнению с педагогами вуза, связан с тем, что обучающиеся школ в меньшей степени готовы к самостоятельной работе и им требуется контроль как со стороны педагога, так и со стороны родителей. Студенты вуза, согласно программе, имеют достаточный процент выполнения самостоятельной работы и итоговый контроль по семестрам, а не по четвертям.

Аналогичные показатели отмечены и по уровню тревожности. Более высокий уровень тревожности учителей старшеклассников связан с тем, что им необходимо подготовить обучающихся к ЕГЭ, поэтому уровень ответственности очень вы-

сок, что вызывает психологическое напряжение и часто срыв адаптационных показателей. Об этом свидетельствует наличие низкого уровня социально- психологической адаптации у 36% учителей.

Исследование показало, что ни у учителей, ни у преподавателей вуза нет 100% готовности к реализации информационных технологий. Возрастные преподаватели часто не хотят осваивать новые программы, не готовы создавать электронные образовательные ресурсы по своему предмету, не имеют своей странички или сайта для общения с обучающимися. Это одно из требований к преподавателям вуза. Поэтому увеличение нагрузки общения в режиме онлайн для многих является стрессом, вызывает нарушение психофизиологических показателей и обострение хронических заболеваний.

Заключение. Обобщая полученные результаты, можно наметить пути сопровождения труда педагога в режиме дистанционного образования во время эпидемиологической обстановки:

1. *Информационное:* поддержка процесса сопровождения социально- психологической и социально-профессиональной адаптации педагогов, предоставление сведений об особенностях трудовой деятельности во время пандемии; социальных гарантий для педагогов; взаимодействие со средствами массовой информации по особенностям организации дистанционного образования в регионах и используемых для этого эффективных, надежных платформ.

2. *Организационное:* планирование; разработка и утверждение нормативных актов; разработка муниципальных и локальных программ социально- психологической и профессиональной адаптации; разработка положений об областных, городских профессиональных конкурсах по разработке электронных образовательных ресурсах; повышение квалификации по повышению информационных компетенций, разработка программ по профилактике профессионального выгорания.

3. *Научно-методическое:* оказание научно-методической помощи педагогиче-

ским работникам по проблемам дистанционного образования, создание научно-методических материалов по данным направлениям; анализ, обобщение, ассимиляция положительного опыта деятельности педагогов в образовательном и воспитательном компоненте образования при его дистанционной форме, создание программ для педагогов в поддержании состо-

яния здоровья и профилактики заболеваемости.

Таким образом, информация, полученная в результате диагностики, содействует своевременному и осознанному выбору форм и методов повышения социально-психологической и профессиональной адаптации педагогов для поддержания и повышения качества образования в сложной эпидемиологической ситуации.

Литература

1. Абаскалова Н. П. Формирование безопасного и здорового образа жизни в образовательной среде // *Профессиональное образование в России и за рубежом.* – 2014. - № 1 (13). - С. 50-55.
2. Айзман Р. И. Здоровье педагогов и обучающихся – ключевая задача современной школы // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета.* – 2012. – № 3 (7). - С. 24-35.
3. Казин Э.М., Красношлыкова О.Г., Абаскалова Н.П. и др. Реализация социально-адаптивных компетенций педагогов в процессе здоровьесберегающей деятельности школы // *Сибирский учитель.* - Новосибирск, 2020.- №4 (131). - С.43-52
4. Красношлыкова, О. Г. Региональная система информационного обеспечения процессов управления качеством образования концепции уровневой оценки компетенций учителя / О. Г. Красношлыкова, Т. В. Васильева, И. В. Шефер // *Отечественная и зарубежная педагогика.* – 2018. – Т. 2. – № 2 (49). - С. 55–66. – ISSN 2224-0772.
5. Психолого-педагогические и физиологические базовые основания решения проблем адаптации, здоровья и развития субъектов образования: методич. пособие / Э. М. Казин, Н. П. Абаскалова, Н. Э. Касаткина, О. Г. Красношлыкова [и др.]. – Кемерово: КРИПКуПРО, 2016. – 165 с. – ISSN 978-5-7148-0504-2.
6. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика – Санкт-Петербург, 2006. – 479 с. – ISSN 5-93878-211-2.
7. Серякова, С. Б. Основные этапы психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования / С. Б. Серякова, Т. С. Белякова // *Вестник Воронежского университета.* Воронеж, 2013. – Т. 9. – № 3–2. С. 189-196. – ISSN 1729-6501.
8. Теоретические и прикладные аспекты формирования здоровьесберегающего и социально-адаптивного образовательного пространства: монография / редколл.: Н. П. Абаскалова, Т. В. Волосовец, Э. М. Казин, [и др.] ; под науч. ред. Э. М. Казина. – Кемерово: Издательство КРИПКуПРО, Москва: Издательство ФГБУ ДПО «УСМЦ ЖДТ», 2018. – 571 с. – ISSN 978-5-7148-0577-6; ISBN 978-5-906938-19-0.

МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Ю.Е. Фомина

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: КОМПАРАТИВИСТСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье представлен сравнительно-сопоставительный анализ концептуальных подходов к изучению саморазвития личности. Особое внимание автор уделяет вопросам учебно-педагогического сотрудничества, характеристике фасилитационной модели обучения. На основе теоретического анализа отечественной и зарубежной литературы уточняется дефиниция «саморазвитие», «творческое саморазвитие», раскрываются механизмы творческого саморазвития личности в аспекте совместно-диалогической продуктивной деятельности в образовательном процессе.

Ключевые слова: личностно-ориентированная парадигма, саморазвитие, творческое саморазвитие, фасилитация, человекоцентрированное обучение, педагогика сотрудничества, самотворчество.

Abstract. The article presents a comparative analysis of conceptual approaches to the study of personal self-development. The author pays special attention to the issues of educational and pedagogical cooperation, the characteristics of the facilitation model of training. Based on the theoretical analysis of domestic and foreign literature, the definition of "self-development", "creative self-development" is clarified, the mechanisms of creative self-development of the individual in the aspect of joint-dialogic productive activity in the educational process are revealed.

Keywords: personality-oriented paradigm, self-development, creative self-development, facilitation, human-centered learning, pedagogy of cooperation, self-creation.

Введение. Вопросы развития и саморазвития личности на протяжении веков были в центре внимания наук о человеке. Работы Аристотеля, Платона, А. Шопенгауэра, И. Канта, Ф.В. Шеллинга, Н.А. Бердяева, В.С. Соловьева, М.М. Бахтина свидетельствуют о глубоком интересе философов разных исторических периодов к проблеме творческого саморазвития личности. Существенный вклад в концепцию творческого саморазвития внесла, начиная с эпохи Просвещения педагогическая наука и практика: Ж.Ж. Руссо, Г. Песталоцци, Я. Корчак, М. Монтессори, Р. Штайнер, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, С.И. Гессен, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий и др.

Развитие гуманистической психологии на Западе во 2-й половине XX столетия стало началом новых исследований в области саморазвития и близких к ней концепций самоактуализации и самореализации, разрабатываемых в трудах А. Маслоу, К. Роджерса. Н. Роджерс [1; 2]. .

Необходимо отметить, что создание условий для творческого саморазвития – одно из самых важных направлений работы педагогов по формированию личности ребенка.

В последние десятилетия с идеями творческого саморазвития у нас в стране связано развитие личностно-ориентированной парадигмы, представляющей собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики в образование. Своеобразие личностно-ориентированного подхода заключается в постановке в центр внимания уникальной целостной личности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового опыта, способной на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Технологии личностно-ориентированного образования осуществляют поиск и апробацию методов и средств обучения и воспитания, соответствующих индивидуальным особенностям каждого ребенка, создавая условия для творчества и самоактуализа-

ции личности, культивируя атмосферу любви, заботы и сотрудничества [3].

У истоков личностно ориентированного образования стояли психологи гуманистического направления: А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Берн, В. Сатир и др. К. Роджерс – один из немногих классиков, которые перенёс свои идеи в школу: основатель клиентоцентрированной психологии исследовал принципы человекоцентрированного обучения, которое в последующем приобрело название личностно ориентированного, гуманистического, рефлексивного. К. Роджерс обозначил основную идею этой парадигмы как человекоцентрированный подход. Сущность этого подхода состоит в том, что человек в самом себе может найти огромные ресурсы для самопознания, изменения Я-концепции целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен лишь при соблюдении трех условий, которые способствуют созданию определенного фасилитационного психологического климата. Этими тремя условиями, по его мнению, являются подлинность, искренность или конгруэнтность; безусловное позитивное отношение; эмпатическое понимание [2].

Учитель в педагогическом процессе, по представлению К. Роджерса, из традиционного наставника превращается в своеобразного фасилитатора, помогающего ребенку не столько освоить знания, сколько подтолкнуть его к изучению собственных мотивов, построению собственных целей. К. Роджерс подчеркивает, что в современном мире, характеризующемся постоянными изменениями, необходимо перенести акцент в процессе обучения с преподавания на учение, организовать преподавание не как трансляцию информации, а как фасилитацию осмысленного учения. Данное изменение в обучении К. Роджерс рассматривает как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования [5].

Роджерс анализирует три основные установки учителя-фасилитатора. Первая из них, описываемая терминами «истинность» и «открытость», предполагает открытость учителя своим собственным мыслям и переживаниям, способность открыто выразить и транслировать их в

межличностном общении с учащимися. Эта установка рассматривается как альтернатива столь типичной для традиционного учителя установке на сугубо ролевое поведение. Вторая установка учителя-фасилитатора, описываемая терминами «принятие», «доверие», представляет собой внутреннюю уверенность учителя в возможностях и способностях каждого учащегося. Во многом (но не во всем) эта установка совпадает с тем, что в отечественной психологической и педагогической науке принято называть педагогическим оптимизмом, опорой на положительные качества воспитанника. Третья установка, описываемая термином «эмпатическое понимание», – это видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами. К. Роджерс пишет, что учитель-фасилитатор, общаясь со своими учащимися, умеет посмотреть глазами детей на все вокруг, в том числе на себя. Эта установка альтернативна типичному для традиционного учителя «оценочному пониманию», пониманию через оценку, посредством приписывания учащимся фиксированных оценочных клише или ярлыков.

Таким образом, учитель, понимающий и принимающий внутренний мир своих учащихся в безоценочной манере, ведущий себя естественно и в соответствии со своими внутренними переживаниями и, наконец, доброжелательно относящийся к учащимся, создает тем самым все необходимые условия для обеспечения и поддержки (фасилитации) их осмысленного учения и личностного развития в целом. К. Роджерс отмечает, что на основе этих установок каждый учитель-фасилитатор вырабатывает свой собственный инструментарий обучения.

Опыт учителей, работающих в русле идей гуманистической психологии, предполагает самостоятельность и ответственную свободу учащихся при составлении учебной программы, постановке учебных целей, оценивании результатов учебной работы. При этом учитель выступает не как руководитель, а как фасилитатор учения – человек, создающий благоприятные

условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы учащихся, их групповую учебную работу, поддерживающий проявления в ней тенденций к сотрудничеству, предоставляющий учащимся разнообразный учебный материал.

Конец 80-х годов XX века ознаменовал серьезный перелом в российской школе, и к настоящему времени сформировалась значительная образовательная практика, развивающаяся в духе педагогики сотрудничества. Одним из её истоков послужила общая либеральная атмосфера переломных лет конца перестройки в СССР.

Первый Российский Закон «Об образовании» (1992 г.) юридически определил ряд принципиальных для школы положений, по сути отвечающих ценностям свободного образования: приоритет личности обучающегося, автономия образовательного учреждения, многообразие и плюрализм в образовании, определенные правовые гарантии свободы учительского труда и т. п.

Педагогика сотрудничества сегодня представлена такими именами и школами, как личностно-ориентированное обучение И.С. Якиманской, система преподавания литературы Е.Н. Ильина, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, технология саморазвивающего обучения Г.К. Селевко, школа творчества И.П. Волкова, школа М.П. Щетинина, Монтессори – школа, идеи вальдорфской школы в России, идея самоценности детства Я. Корчака.

Ещё одним нормативным документом, который позволил упрочить идеи учебно-педагогического сотрудничества в образовании стала «Концепция среднего образования Российской Федерации», которая определила сотрудничество как гуманистическую идею совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности [6].

В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся.

Название технологии было дано группой педагогов-новаторов, в обобщенном опыте которых соединились лучшие традиции отечественной школы (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский), достижения русской (К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили) и зарубежной (Ж.Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс и др.) психолого-педагогической науки и практики.

Идеи педагогики сотрудничества вошли почти во все современные педагогические технологии, составили основу «Национальной доктрины развития образования в РФ на период до 2025 года», поэтому педагогику сотрудничества специалисты предлагают рассматривать как особого типа «проникающую» технологию, являющуюся воплощением нового педагогического мышления и источником прогрессивных педагогических идей. Значение этой формы организации обучения столь велико, что сегодня существует тенденция рассматривать весь педагогический процесс как педагогику сотрудничества.

Материалы и методы. Важнейшей составляющей педагогики сотрудничества, отличающей её от традиционного обучения, являются отношения учитель – ученик, которые реализуются на принципиально иной основе: взамен субъект-объектным отношениям предполагаются субъект-субъектные отношения равноправных партнеров совместной деятельности.

Отношения сотрудничества устанавливаются не только между учителем и учеником, но и между самими школьниками, между учителями и администрацией, между школой в целом и окружающей социальной средой. Кроме того, говоря о сотрудничестве участников образовательного процесса, педагоги-исследователи имеют в виду встречу ребенка с самим собой, в процессе которой происходит самопознание и развитие самости ребенка, поиск и определение границ собственного «Я» [6]. Вероятно, выделение данного вида сотрудничества с самим собой справедливо и в отношении учителя. Подтверждением тому могут быть слова, принадлежащие

китайскому философу Конфуцию: «Учитель и ученик растут вместе» [7].

В мировой практике неоднократно предпринимались попытки реализовать идеи педагогики сотрудничества, основанные на идеях безусловной ценности уникальной личности ученика. При всем различии технологий, построенных на основе этой концепции, их объединяет стремление воспитать свободную личность, сделать ученика центром внимания учителя в ходе педагогического процесса, предоставить ученику возможность активной познавательной деятельности и самостоятельности. Практика показывает, что внедрение в педагогический процесс школы любой программы саморазвития способствует созданию условий для развития у учащихся целенаправленной деятельности самопознания, склонности к совершенствованию, создает зону ближайшего развития стремлению школьников к саморазвитию. «Переход от установки на развитие детей, к педагогической ценности саморазвития ребенка и педагога – вот формула новой, зарождающейся сегодня педагогики» [8].

Результаты. Термин саморазвитие в научной литературе употребляется наряду с терминами самовоспитание, самосовершенствование, самоактуализация и даже самореализация. Саморазвитие определяется в философском словаре как процесс обогащения деятельных способностей и иных личностных качеств человека в ходе различных видов целесообразной деятельности [9].

Е.П. Ильин использует понятие самосовершенствование, считая этот психологический феномен важнейшим путем формирования себя как личности, развития своих способностей, приобретения знаний и умений. Исследователь выделяет три обстоятельства, наличие каждого из которых необходимо для формирования мотивации к самосовершенствованию: а) наличие у человека потребности в самоуважении и в одобрении другими, в социальном престиже; б) рассогласование в образах своего «Я идеальное» и «Я реальное»; в) возникающие на этой основе самооценка и самоотношение [10].

По мнению авторов «Психологии саморазвития» Г.А. Цукерман и Б.М. Мастерова, саморазвитие представляет собой творчество, обращенное на свою личность – «самотворчество». Главными задачами взрослого создателя этой программы считают обучение школьников умению спрашивать, ставить проблему, формулировать альтернативные гипотезы, искать экспериментальные способы их проверки, собирать недостающую информацию [8].

В представлении П.П. Горностая, источником саморазвития является потребность человека в самореализации, и саморазвитием можно называть не всякое развитие личности, а лишь то, которое предполагает высокую активность субъекта. По его мнению, отличительной чертой саморазвития является то, что оно как процесс может и должно протекать в творческой деятельности [11].

П. Оржековский, подчёркивает, что одним из важных проявлений, характеризующих, готовность личности к саморазвитию является способность к сотрудничеству [13]. Он связывает с умением сформулировать свою мысль, вникнуть в суть предложения товарища, аргументировано критиковать свои и чужие идеи для поиска решения, для лучшего понимания собственных идей и идей товарища. В понимании О.В. Хухлаевой, саморазвитие является формой развития, двигателем которого выступает сам субъект, и «главная особенность саморазвития состоит в том, что необходимые изменения личности наступают по ее собственной воле, личность ответственна за свое развитие» [12].

Заключение. Резюмируя точки зрения различных отечественных и зарубежных исследователей, необходимо отметить, что для активизации творческого саморазвития личности, необходимо осуществлять фасилитационное взаимодействие педагога и обучающегося как равноправных участников образовательного процесса, что обеспечивает реализацию идеи учебно-педагогического сотрудничества, предполагающую формирование индивидуальной образовательной траектории обучающегося в конкретной предметной области и возможность проектирования

открытого рефлексивного образовательного пространства в условиях современной школы.

Литература

1. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. – СПб.: Изд-во «Евразия», 1997. – 430 с.
2. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990.– № 1. – С. 164-167.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – С. 39.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
5. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М., 2002.
6. Концепция общего среднего образования. – М.: ВНИК «Школа», 1988.
7. Древнекитайская философия. – М.: Политиздат, 1973.
8. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М.: Интерпракс, 1995. – С. 13-17.
9. Современный философский словарь /Под общ.ред. В.Е. Кемерова. – Москва, Бишкек, Екатеринбург, 1996. – С. 149.
10. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – С. 225-227.
11. Горностай П.П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема // Проблема саморазвития личности: методология и практика: Сб. науч. трудов. Депонировано в ИНИОН АН СССР № 42525 от 27.07.1990. – С. 126-138.
12. Хухлаева О.В. Психология саморазвития: молодость, зрелость, старость. – М.: Академия, 2005. – С. 12, 15.
13. Оржековский П.А. Методические основы формирования у учащихся опыта творческой деятельности при обучении химии: автореферат дис.... доктора педагогических: 13.00.02 / Ин-т общего среднего образования. – Москва, 1998. – 29 с.

Д.Д. Шарипова, Х.С. Хушвактова

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЭКОЛОГИИ И ОХРАНЫ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ТРЕТЬЕГО РЕНЕССАНСА

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные вопросы современной педагогики, направленные на внедрение инноваций и информационных технологий, в образовательный процесс по экологии и охране окружающей среды высших учебных заведений, направленных на экологизацию мышления, повышение экологической грамотности и ответственности студентов за охрану окружающей среды в условиях реформирования образования развития Республики. Этого можно достигнуть в результате развития экологической компетентности преподавателей с акцентуацией на возрождение народных традиций в области экологии и охраны окружающей среды. Следует отметить, что в настоящее время как для отечественного образования, так и для мировой общественности актуализировалась проблема, связанная с модернизацией образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса, а также переосмысление целей и результатов образования. На что особое внимание обращал Президент Республики Узбекистан Ш.М. Мирзиёев, рассматривая данную проблему как одно из направлений наблюдаемого в республике третьего Ренессанса предусматривающего признание человека высшей ценностью и творцом, защиту его прав и свобод.

Ключевые слова: экология, охрана окружающей среды, образование, преподаватель, экологическая компетентность.

Abstract. *The article deals with topical issues of modern pedagogy aimed at introducing innovations and information technologies in the educational process of ecology and environmental protection of higher educational institutions aimed at greening thinking, increasing environmental literacy and responsibility of students for environmental protection in the context of educational reform in the Republic. This can be achieved as a result of the development of environmental competence of teachers with an emphasis on the revival of folk traditions in the field of ecology and environmental protection. It should be noted that at present, both for domestic education and for the world community, the problem related to the modernization of education, optimization of methods and technologies for organizing the educational process, as well as rethinking the goals and results of education has become relevant. What special attention the President of the Republic of Uzbekistan Mirziyoev sh. M., considering the problem as one of the trends observed in the Republic's third Renaissance, recognizing the man as the Supreme value, and the Creator, the protection of human rights and freedoms.*

Key words: *ecology and environmental protection, education, teacher, environmental competence.*

Введение. Со второй половины XX во всех странах мира века экологические проблемы относятся к числу наиболее значимых. Актуальность исследования обусловлена глобальными экологическими проблемами, возникающими в результате нерационального и потребительского подхода к использованию природных ресурсов. В современных условиях в связи с увеличением численности населения, наблюдается рост потребления и увеличения нагрузок на природные ресурсы и как следствие загрязнение окружающей среды. Формирование экологической компетентности обусловлено социально-экономическими факторами развития инновационных процессов в образовании. Для формирования у будущих специалистов экологической компетентности необходим комплексный подход, который включает не только усвоение системы экологических знаний и умений, необходимых для профессиональной деятельности, но и формирование экологической ответственности за состояние окружающей среды, а также бережного отношения к окружающей среде. Экологически грамотный человек подчиняет все виды своей деятельности требованиям рационального природопользования, заботится об улучшении окружающей среды, не допускает ее разрушения и загрязнения [4; 122-124]. Ухудшающееся состояние окружающей среды, низкий уровень экологической культуры и экологической грамотности населения диктует необходимость кардинального пересмотра цен-

ностных ориентаций современной системы образования. К проблеме экологии по мнению ряда исследователей О.Д. Арефьева [1; 14], Ф.С. Гайнуллова [2; 8-12], С.Н. Глазачев[3; 56], В.А. Даниленкова [5; 285-286], А.Н. Захлебного [6; 68-70], Н.Ф. Казаковой [8;255-258], Л.В. Моисеевой [9;152-153], Игнатова С. Б. [7;40-41] экологическая компетентность личности может служить системообразующим элементом экологического образования, что позволит в полной мере использовать экологические, педагогические и психологические принципы и закономерности формирования экологического сознания и становления экологической культуры, соответствующие целям устойчивого развития. В исследовании А. И. Новик-Качана[10;102-104] экологическая компетентность преподавателя выступает как совокупность экологических знаний, умений, навыков, а также организаторских и коммуникативных умений, определяющих готовность к осуществлению профессиональной деятельности по формированию у учащихся экологической культуры, готовность к экологически грамотному поведению». Анализ этих позиций, а также работ Маджуга А.Г. [9, 366], Шариповой Д.Д. [16, 97-99], Ф. С. Гайнулловой [2; 8-12], позволил заключить, что экологическая компетентность педагога - это интегративное качество личности педагога, которое предполагает наличие высокого уровня экологической культуры, а также готовность к осуществлению экологического образования.

Эффективно реализовать современное экологическое образование призван экологически грамотный преподаватель, сочетающий в себе экологическое сознание, экологическое мышление, экологические знания, экологическую культуру, и экологические ценности, т.е. экологически компетентная личность.

В связи с этим целью нашего исследования является повышение уровня экологической компетентности преподавателей экологии и охраны окружающей среды. В педагогических вузах экологическая компетентность – это осознанная способность и готовность к продуктивной экологической деятельности, направленная на сохранение и улучшение состояния окружающей природной среды, предупреждение возникновения экологических катастроф. Формирование экологической компетенции является не просто отражением наиболее актуальных педагогических тенденций современности, но и стимулирует разработку новых направлений научно-технического и социального развития общества.

Материал и методы. Предметом проведенного исследования стала экологическая компетентность будущих специалистов. В ходе реализации исследований проводились мероприятия, направленные на охрану окружающей среды в ВУЗах у студентов по повышению уровня знаний и формированию навыков бережного отношения к природным ресурсам. Исследования проводились в трех ВУЗах Узбекистана: в Узбекском государственном университете мировых языков, Ташкентском архитектурно – строительном институте, Андижанском государственном университете. В ходе исследования были применены теоретические методы: анализ литературы, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент, статистический анализ полученных данных.

Результаты исследований. В ходе констатирующего эксперимента путем анкетирования и тестирования был выявлен уровень экологической грамотности, экологической сознательности, экологической ответственности, готовность к экологической деятельности, уровень экологическо-

го мировоззрения, экологическая культура. Вместе с тем изучались наличие теоретических знаний, владения практическими умениями и навыками, а также творческим (креативным) подходом в процессе обучения экологии и охраны окружающей среды. Было выявлено что все изучаемые показатели имели невысокий уровень показателей свидетельствующие о не достаточной экологической компетентности. В целях повышения экологической компетентности был разработан специальный курс «Развитие экологических компетенций у преподавателей образовательных учреждений» и подготовлены методические материалы по проведению запланированных тем включающих:

1. Понятие о компетентности о компетентностном подходе;
2. Развитие профессиональной компетентности у преподавателей экологии и охраны окружающей среды;
3. Использование народных традиций в развитии экологической компетентности;
4. Личностно- ориентированный подход к развитию экологической компетентности;
5. Методические проблемы и научные основы;
6. Значение экологической компетентности в повышении качества образования.

Развитие экологической компетентности преподавателей высших образовательных учреждений осуществляется посредством цифровых технологий и дидактических целей (мотивационно-ценностно, когнитивно-активно, личностно- рефлексивно). Осуществлена разработка целевого содержательно-организационного, технологического-процессуального и контрольно- оценочного блока модели развития экологической компетентности, на основе оценки мотивационных, когнитивных, деятельностных, рефлексивных показателей экологической компетентности. Эффективность развития экологической компетентности обеспечивается умением преподавателей пользоваться медиа технологиями, внедрением инновационных, информационных ресурсов, использованием услуг

электронного обучения, вебинар, онлайн, создание платформ.

Достижение должного качества образования осуществляется при создании необходимых условий у преподавателей ВУЗов, систематического наблюдения за процессом развития экологической компетентности, повышения мотивированности студентов на активную экологическую деятельность. Тесное взаимодействие преподавателей, студентов и широкой общественности по предупреждению и преодолению экологических угроз.

В педагогический эксперимент были привлечены преподаватели кафедр экологии с разделением на контрольные и экспериментальные группы, с представителями экспериментальной группы был проведен «спец курс» с использованием интерактивных методов и современных информационных технологий (презентации, мультимедиа, вебинары) обучения. Анализ полученных данных констатирующего эксперимента позволил выявить наличие низкого, среднего и высокого уровня, которые мало отличались у испытуемых двух изучаемых групп. В качестве критериев оценки экологической компетентности были приняты: ценностно-мотивационный - осознанная готовность осуществлять профессиональную деятельность на основе принципов компетентного подхода в контексте идей устойчивого развития, которая включает в себя экологическую ответственность за состояние окружающей среды, а также глубокую убежденность в необходимости экологического образования; когнитивный - знание основ естество-

знания и экологии, теории и методики экологического образования обучаемых с учетом принципов компетентного подхода - деятельностный - сформированность профессиональных умений, позволяющих успешно осуществлять экологическое образование. По завершению педагогического эксперимента было проведено повторное анкетирование и тестирование испытуемых и выявлено, что многие показатели испытуемых экспериментальных групп проявили выраженную тенденцию к их увеличению. В частности, данные высокого уровня у испытуемых экспериментальных групп возросли по всем показателям от 18-до 32%, свидетельствуя об эффективности рекомендуемой нами методике по повышению компетентности преподавателей вузов. В контрольных группах изменение этих же показателей возросло с 6-11%. При подготовке будущих специалистов необходимо использовать модели, в основе которых лежат идеи компетентного, системного и технологического подходов, а также народные традиции и принципы экогуманизма.

Заключение. Достижение должного качества образования осуществляется при создании необходимых условий для преподавателей вузов, осуществления систематического мониторинга за процессом развития экологической компетентности, повышения мотивированности студентов на активную экологическую деятельность, тесного взаимодействия преподавателей, студентов и широкой общественности по предупреждению и преодолению экологических угроз.

Литература

1. Арефьева О.Д., Грамм-Осипова В.Н. *Опыт экологического образования и воспитания. Авторская программа: Учебная программа.* - Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2001. - С. 14.
2. Гайнуллова Ф.С. *Непрерывное экологическое образование: теоретико-методические аспекты: Программно-методическое пособие. Часть II.* - М., МШИ.- 2004. - С. 8-12.
3. Глазачев С.Н. *Экологическая культура учителя. исследование и разработка экогуманитарной парадигмы.* // М. Современный писатель, 1998. - С. 56.
4. Глазунов А.Т., Таранова Г.В. *Формирование общеучебных умений и навыков: методическое пособие для преподавателей.* - М.: Издательство «Материк-Альфа», 2011. - С. 122-124.
5. Даниленкова В.А. *Экологизация образования и экологическая образовательная среда вуза.* Казань: Бук, 2014. - С. 285-286.

6. Захлебный А.Н. На экологической тропе (опыт экологического воспитания). // М. 1986. – С. 68-70.
7. Игнатов С.Б. Формирование эколого-правовой компетентности студентов // Профессиональное образование. Столица. 2014. № 3. - С. 40-41.
8. Казакова Н.Ф. Методология и методика преподавания основных наук в современных условиях // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, часть 2. – Бирск, 2002. - С. 255-258.
9. Маджуга А.Г. Здоровьесберегающее образование. Монография. – Уфа, 2008. - 366 с.
10. Моисеева Л.В. Развитие идей экологической и здоровьесберегающей педагогики // Междунар. науч.-практ. конф., 2014. - 152-153 с.
11. Муслимов Н.А. Педагогнинг инновацион фаолиятини ривожлантириши модули бўйича. Ўқув –услугий мажмуа. Тошкент 2019.- Б. 425-127.
12. Новик - Качан А.И. Структурно - экологический компонент личности педагога // - Ставрополь: СГУ, 2003. - С. 102 -104.
13. Педагогический словарь- справочник (сост. Э.А. Сейтхалилов, Б.Х. Рахимов, И.У. Мажидов, ООО “Optimal light” Ташкент. 2011. - 700 с.
14. Толипова Ж.О. Педагогик квалиметрия. // 2018. Т.. - Б. 136.
15. Турдиқулов Э.О. Экологическое образование и воспитание учащихся // Т. Ўқитувчи. 1991. - С. 192.
16. Шарипова Д., Каримова С. Здоровьесберегающая компетентность обучающегося – эффективное условие его профессиональной деятельности. Сборник научно-методических статей «Гармонично развитое поколение – условие стабильного развития, благополучия и процветания общества Республики Узбекистан» 2017. Т.: 2017. - С. 97-99.

Н.В. Багиян

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИИ КУРСАНТОВ ВОЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается процесс воспитания ценностного отношения курсантов к будущей профессии. Одним из условий воспитания ценностного отношения курсантов к профессии инженера в военно-образовательных учреждениях национальной гвардии Российской Федерации является правильно организованное взаимодействие в коллективе. В этом взаимодействии особенно важны отношения «преподаватель – курсант». Преподаватель приобщает курсантов к общей профессиональной этике и психологии семейной жизни, стимулирует стремление курсантов к самовоспитанию, желание овладеть необходимыми личностными качествами.

Ключевые слова: воспитание, деятельность, профессиональная этика, преподаватель, курсант, взаимодействие.

Abstract. The article deals with the process of educating the value attitude of cadets to the future profession. One of the conditions for educating the value attitude of cadets to the engineering profession in military educational institutions of the national guard of the Russian Federation is properly organized interaction in the team in this interaction, the "teacher – cadet" relationship is especially important. The teacher introduces students to the General professional ethics and psychology of family life, stimulates the students' desire for self-education, the desire to master the necessary personal qualities.

Keywords: education, activity, professional ethics, teacher, cadet, interaction.

Введение. Одной из концептуальных основ воспитания ценностного отношения

курсантов военно-образовательных учреждений национальной гвардии Российской

Федерации к профессии является деятельность.

Рассматривая вопрос о воспитании ценностного отношения к будущей профессии курсантов военно-образовательных учреждений национальной гвардии Российской Федерации, необходимо определить понятие «деятельность». Это одна из сложных философских категорий, многозначно трактуемых учеными-философами (И.Кант, И.Фихте, Г.Гегель, Л.Фейербах и другие). В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г.Азимова и А.Н.Шукина деятельность определяется как «философская, социологическая и психологическая категория; явление, изучаемое всеми общественными и гуманитарными науками: взаимодействие человека с окружающей действительностью, в процессе которой человек сознательно и целенаправленно изменяет мир и себя. Это специфически человеческая, регулируемая сознанием активность, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование внешнего мира и человека» [5, с.59]. Осуществление деятельности происходит по схеме «субъект – объект», где в качестве субъекта выступает личность или группа, а объектом являются различные предметы или другие субъекты. Сущность деятельности в том, что это высшая, свойственная только человеку или группе людей форма активности, регулируемая сознанием активность, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование внешнего мира и человека» [5, с.59]. Осуществление деятельности происходит по схеме «субъект – объект», где в качестве субъекта выступает личность или группа, а объектом являются различные предметы или другие субъекты. Сущность деятельности в том, что это высшая, свойственная только человеку или группе людей форма активности. Психологическую структуру деятельности можно представить следующим образом: цель – мотив – способ – результат. Различают деятельность практическую и теоретическую. Основные единицы деятельности: акт деятельности, действия и операции. Момент начала деятельности начинается тогда, когда у человека появляется цель и

стремление к ее достижению (мотив), а завершается деятельность тогда, когда цель достигнута и мотив получил свое удовлетворение [5].

В Педагогическом энциклопедическом словаре деятельность определяется как «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно действующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности.

Основным видом человеческой деятельности, сыгравшим решающую роль в происхождении и развитии физических и духовных свойств человека, является труд. С трудом генетически связаны другие виды человеческой деятельности (игра, учение и т.д.). На основе труда в ходе социально-исторического развития возникает труд умственный как особая общественно необходимая теоретическая деятельность» [11, 68].

Психологическую теорию деятельности разработал А.Н.Леонтьев. Автор указывает, что деятельность – это процессы, характеризующиеся психологически совпадением предмета деятельности и мотивом деятельности [7]. Деятельность выступает формой целенаправленного взаимодействия человека с окружающей средой, которое отвечает необходимой потребности личности, но не определяет конкретную деятельность. Конкретная направленность деятельности определяется только предметом деятельности, который выступает мотивом деятельности. Например, художник в процессе деятельности создает произведение живописи, строитель в ходе деятельности строит дома, писатель пишет книгу, педагог организует обучение учащихся, сообщает им знания [7]. В психологическую структуру деятельности, согласно А.Н.Леонтьеву, входят потребности, мотивы, цели, условия успешной деятельности [7].

Материалы и методы. Для нашего исследования важен вопрос о факторах, которые повлияли на курсантов военно-образовательных учреждений при выборе профессии военного инженера. Поэтому для нас представляет интерес вопрос о

факторах выбора будущей профессии учащимися, рассмотренный Е.А. Климовым. Анализируя данный вопрос, мы выяснили, что автор рассматривает восемь таких факторов: 1) роль семьи, мнение старших товарищей; 2) советы одноклассников; 3) личные жизненные планы; 4) роль учителя или классного руководителя; 5) индивидуально-личностные способности; 6) желание общественного признания; 7) количество информации о профессии; 8) склонности [4].

В психолого-педагогической литературе дается характеристика основных черт деятельности (А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя). Так, И.А. Зимняя выделяет три основных черты деятельности [3]. Первая черта деятельности – предметность. Основным элементом психологического содержания деятельности является предмет. Вторая черта деятельности – мотивированность. Любая деятельность осуществляется под влиянием тех или иных мотивов, внутренних или внешних, которые составляют структуру деятельности. К внешним мотивам, например, можно отнести престижность работы в каком-либо учреждении, общественные требования, долг, собственный рост. Такие мотивы могут иметь большое значение для человека. «Однако, подчеркивает И.А. Зимняя, будучи сильными побудителями общественного поведения в целом, эти внешние мотивы сами по себе не обеспечивают включение, например, в учебную деятельность эффективного усвоения учебного материала [3, 79].

Таким образом, в процессе воспитания ценностного отношения к выбранной профессии большую роль должны играть внутренние мотивы курсантов, но и на внешние мотивы тоже надо учитывать.

Третьей чертой деятельности является целеположенность, или целенаправленность. Любая деятельность реализуется с какой-либо целью, которая является ее интегрирующим началом. Человек осознает связь мотива и цели. А.Н. Леонтьев, утверждая что, любая цель всегда связывается с мотивом, подчеркивает, что «конкретно-психологически такой сознательный смысл создается отражающимся в голове человека объективным отношением

того, что побуждает его действовать, к тому, на что, его действие направлено как на непосредственный результат. Другими словами, сознательный смысл выражает отношение мотива и цели [7, с. 300].

Особый вид деятельности – учебная деятельность, в процессе которой происходит, в частности, воспитание ценностного отношения курсантов к профессии инженера транспортных средств специального назначения.

Остановимся на психологических особенностях обучения и воспитания курсантов военно-образовательных учреждений национальной гвардии Российской Федерации.

Следует отметить, что у курсантов уже сформирована полная структура самосознания, развита личностная рефлексия, осознаны жизненные планы, перспективы.

Результаты. Состав абитуриентов, которому приходится учиться в военно-образовательных учреждениях национальной гвардии Российской Федерации, неоднороден. Среди них есть юноши, которые идут получить погоны, хорошую зарплату. На занятиях они не могут себя мобилизовать, чтобы усвоить систему знаний. Есть и такие случайные люди, спрятавшиеся от службы в армии. Они равнодушны к профессии. Но для большинства курсантов – обучение в военно-образовательных учреждениях национальной гвардии Российской Федерации – возможность получить настоящую мужскую профессию, сформировать в себе силу, ловкость, ответственность, благородство. Такие курсанты имеют четкую установку погружаться в профессию и получить в учебном заведении все, что нужно для будущей самостоятельной профессиональной деятельности. Но курсант живет не только работой, но и интересами семьи, у него есть различные увлечения, хобби. Он должен быть коммуникабельным, доброжелательным, интересным человеком и понимать ценность выбранной профессии. Поэтому необходимо усилить воспитательную работу с курсантами по нравственному воспитанию, по приобщению их к общей профессиональной этике и психологии семейной жизни, стимулировать стремление курсан-

тов к самовоспитанию, желание овладеть необходимыми личностными качествами.

По мнению ряда исследователей (В.И. Богарёв, В.Е. Голомин, Е.А. Рябоконт), одним из условий воспитания ценностного отношения курсантов к профессии инженера в военно-образовательных учреждениях национальной гвардии Российской Федерации является правильно организованное взаимодействие в коллективе.

По мнению А.Г.Ковалева, в процессе воспитания должны взаимодействовать личности [5]. Следовательно, успешность воспитания зависит от эффективности межличностного взаимодействия, которое должно являться определяющим условием в процессе воспитания у курсантов ценностного отношения к будущей профессии.

При обучении важна взаимосвязь восприятия ценностей, действий. Поэтому современные исследования рассматривают категорию взаимодействия, в которой личность понимается как социальный субъект, который активно взаимодействует с окружающим миром.

Следует отметить, что в военно-образовательных учреждениях национальной гвардии Российской Федерации осуществляется межличностное взаимодействие в системе «преподаватель-курсант». Преподаватель является субъектом образовательного процесса, а курсант – объектом. Но с точки зрения личностно-ориентированного подхода следует рассматривать курсанта не только в качестве объекта, но и в качестве субъекта взаимодействия в учебно-воспитательном процессе.

Рассмотрим особый тип взаимодействия – межличностное взаимодействие в системе «преподаватель-курсант». Между преподавателем и курсантом происходит общение. Общение необходимо рассматривать не только как воздействие человека на человека, а как взаимодействие, в котором существует двухсторонняя связь.

В отечественной науке (работы Л.В. Байбородовой, С.Н. Батраковой, Н.В. Бордовской, Н.В. Кузьминой и других) взаимодействие рассматривается как важная сторона социальной жизни человека, которое представляет собой процесс «обмена»

идеями, чувствами, переживаниями, действиями, то есть содержанием внутреннего мира взаимодействующих личностей. Такой «обмен» позволяет успешно решать проблему воспитания личностных качеств курсантов, так как в процессе взаимодействия происходит обмен знаниями, чувствами, опытом между преподавателем и курсантом, в результате чего происходит взаимовлияние и позитивное изменение участников взаимодействия, которое можно считать обменом отношений.

Таким образом, можно утверждать, что в процессе взаимодействия происходит возникновение и развитие умений и навыков курсантов, осуществляется воспитание ценностного отношения к будущей профессии.

Следовательно, взаимодействие является основой в процессе воспитания индивидуально-личностных качеств курсантов в ходе аудиторной и внеаудиторной педагогической деятельности.

Одним из условий воспитания ценностного отношения курсантов к профессии военного инженера является правильно организованное взаимодействие в коллективе. Образцами для подражания для курсантов должны быть преподаватели. Важным компонентом в любом образовательном учреждении является педагогическое общение, в котором очень важна роль учителя, преподавателя. Представляет интерес содержание индивидуально-личностных качеств учителя, предложенное А.К. Марковой [9]. Автор выделяется две группы характеристик: объективные характеристики, к которым отнесены педагогические и психологические знания, педагогические умения; субъективные характеристики, проявляющиеся в психологических позициях, мотивации, «Я» концепции, установках, личностных особенностях. Автор выделяет три важные стороны труда учителя: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность педагога. Важными педагогическими качествами учителя являются эрудиция, целеустремленность, интуиция, импровизация, наблюдательность, оптимизм, находчивость, предвидение, рефлексия [9]. Л.М. Митиной выделено более пятидесяти ин-

дивидуально-личностных и педагогически-значимых свойств педагога [10].

Заключение. В ходе исследования были приняты во внимание те качества педагога, которые наиболее значимы для преподавателя военно-образовательных учреждений национальной гвардии Российской Федерации, а именно: взыскательность, выдержка и самообладание, гражданственность, деловитость, дисциплинированность, добросовестность, инициативность, наблюдательность, настойчивость, общительность, патриотизм, порядочность, ответственность, принципиальность, справедливость, смелость, стремление к самосовершенствованию.

Особенности подготовки инженера в военно-образовательных учреждениях национальной гвардии Российской Федерации, позволяют также выделить такие качества преподавателя, как общительность, внутреннюю собранность, самообладание, культура речевого общения.

В педагогической литературе рассматривается вопрос о педагогических способностях преподавателя. Наиболее полно данная проблема раскрыта Н.В. Кузьминой и ее научной школой. Важным и бесспорным является утверждение автора о том, что в психических новообразованиях, возникших в личности учащихся в процессе его взаимодействия с учителем, предстает результат деятельности педагога [6].

Раскрывая вопрос о педагогических способностях педагога, Н.В. Кузьмина выделяет, прежде всего, педагогическую интуицию, которую составляют эмпатия, педагогический такт, причастность. Это, по мнению Н.В. Кузьминой, первый уровень педагогических способностей.

Ко второму уровню педагогических способностей относятся проективные (конструктивные) способности (чувство нового, культура речевого общения).

В процессе воспитания ценностного отношения курсантов к будущей профессии преподаватель, по нашему мнению, должен обладать конструктивными и коммуникативными способностями. Конструктивные способности необходимы для создания творческой атмосферы на занятиях и во внеаудиторной работе, для раз-

вития познавательного интереса учащихся, для формирования ценностного отношения к будущей профессии.

Коммуникативные способности педагога проявляются в общении с учащимися. Преподаватель военно-образовательных учреждений национальной гвардии Российской Федерации должен владеть умениями педагогического общения.

А.А. Леонтьев, определяя педагогическое общение, указывает на его особенности: «Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания, имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношением между педагогом и учащимися и внутри учебного коллектива» [8, с.3]. Мы принимаем данное определение как безусловную ценность, но важно также отметить, что в педагогическом общении личность должна проявляться полностью, в процессе педагогической деятельности должно присутствовать сотрудничество и взаимодействие преподавателя и учащихся.

В процессе общения, по мнению С.Н. Батраковой, должна формироваться и развиваться личность [2]. Нам близка мысль автора о том, что всеобщей формой общения является культура, в которой происходит преобразование и формирование личности. С.И. Батракова считает педагогический процесс явлением культуры, а педагогическое общение – это диалог в культуре, т.е. при общении с учащимися педагог не только должен передавать знания (что, несомненно, очень важно), но и формировать личность, развивать культурой творческие способности учащихся, приобщать их к науке [2]. Автор указывает на то, что педагогическое общение должно быть открытым. В таком педагогическом общении учащиеся являются сопричастными важным общественным проблемам в результате контакта с внутренним миром педагога.

Ещё одним важным компонентом воспитания ценностного отношения кур-

сантов военно-образовательных учреждений к профессии инженера является собственноречью преподавателя, которая должна отличаться правильностью, точностью, чистотой, уместностью, коммуникативной целесообразностью. Все рассмотренные качества и свойства личности преподавателя важны в процессе воспитания

ценностного отношения курсантов к будущей профессии.

Таким образом, преподаватель военного вуза должен быть не только профессионалом, но и личностью, открывать перед курсантами новые горизонты, показывать известные явления с новой стороны, сопереживать вместе с курсантами радость открытий и личностных достижений.

Литература

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий*. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Батракова, С.Н. *Педагогический процесс как явление культуры: Монография // Ярослав.ун-т. – Ярославль, 2003. – 228 с.*
3. Зимняя, И.А. *Иерархико-компонентная структура воспитательной деятельности // И.А.Зимняя // Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания. – М., 2003.*
4. Климов, Е.А. *Как выбрать профессию*. – М.: 1990.
5. Ковалев, А.Г. *Интерес // Общая психология / Под редакцией В.В. Богославского, А.Г. Ковалева, А.А. Степанова. М.: Просвещение. 1981. – С. 85-88.*
6. Кузьмина, Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.*
7. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. – М., 1975. – 304 с.
8. Леонтьев, А.А. *Педагогическое общение / А.А.Леонтьев. – М., 1979.*
9. Маркова, А.К. *Формирование мотивации учения / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов: Кн. для учителя, 1990. – 192 с.*
10. Митина, Л.М. *Психология развития конкурентоспособной личности*. – М., Воронеж, 2002.
11. *Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад. – Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003. – 528 с.*
12. Полковникова, Н.Б. *Аксиологические компоненты в отечественной психологии и педагогике // Вестник МПГУ. – № 2. – 2008. – С.18-28.*

Н.М. Афанасьева

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СТРАХА ЧЕЛОВЕКА: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье представлена феноменология страха как сложного эмоционально-личностного проявления и описаны концептуальные подходы к изучению страха. Автор представляет различные классификации страхов, рассматривает специфику страхов детей младшего школьного возраста и характеризуют факторы, которые оказывают влияние на формирование страхов в этот возрастной период.

Ключевые слова: страх, младший школьный возраст, кризис семи лет, виды страхов, школьные страхи.

Abstract. The article presents the phenomenology of fear as a complex emotional and personal manifestation and describes conceptual approaches to the study of fear. The author presents various classifications of fears, examines the specifics of fears of children of primary school age and characterizes the factors that influence the formation of fears in this age period.

Keywords: fear, primary school age, crisis of seven years, types of fears, school fears.

Введение. Страх как один из важнейших элементов комплекса чувственных переживаний человека содержит в себе широкий спектр различных состояний. Испуг, тревога, паника, трепет, ужас и даже тошнота и скука – это лишь некоторые проявления чувства страха.

В обычном понимании страх всегда связывается с чем-то негативным, отталкивающим и неприятным. Однако страх является не только губительным и отторгающим чувством, но также выступает в качестве очищающего и облагораживающего экзистенциального переживания. Условное разделение страха на тревогу и ужас даёт возможность исследовать, в каких случаях страх содержит в себе негативные, а в каких позитивные аспекты. В случае с тревогой мы имеем дело с чувством, которое вводит человека в состояние эмоциональной нестабильности и помутнения разума, вплоть до глубоких болезненных ощущений. В случае ужаса можно говорить об экзистенциальной основе этого чувства в его связи с бытием/небытием в самом широком смысле. Любое будущее состояние человека можно рассматривать с точки зрения его небытия в одном качестве и бытия в другом качестве. Внутренняя же работа с беспричинным чувством тревоги может и должна привести к тому, что человек начинает испытывать осознанный ужас перед своим будущим бытием и именно это ощущение является важнейшим стимулом развития человека.

Рассмотрение феномена «страх» в словарной литературе позволило представить ряд его дефиниций.

С.И. Ожегов: «Страх – 1. Очень сильный испуг, сильная боязнь. 2. События, предметы, вызывающие чувство боязни, ужаса. В просторечии «страх» обозначает «очень, чрезвычайно» 3. В «Словаре русского языка» С. Ожегова написано, что опасаться – значит бояться, т. е. испытывать беспокойство, страх. Опасение – это беспокойство, чувство тревоги, предчувствие опасности. Наконец, опасливый – это человек осторожный, действующий с опаской («как бы чего не вышло»). Отсюда

опасение и боязнь – это скорее синонимы, отражающие чаще тревогу, чем страх [4].

Советский энциклопедический словарь трактует страх так: «Страх – отрицательная эмоция в ситуации реальной или воображаемой опасности. Как философское понятие введено С. Кьеркегором, различившим эмпирический страх – боязнь перед конкретной опасностью и безотчетный метафизический страх – тоску, специфическую для человека. В некоторых философских теориях страх рассматривался как причина возникновения религиозных верований (Лукреций, Д. Юм, П. Гольбах, Л. Фейербах и др.)» [6].

Словарь психологических терминов даёт следующее определение: «Страх – эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности. В отличие от боли и других видов страдания, вызываемых реальным действием опасных для существования факторов, страх возникает при их предвосхищении. Диапазон оттенков страха: опасение, боязнь, испуг, ужас» [5].

Дж. Боулби выделил две группы причин страха: «природные стимулы» и «их производные». Он полагает, что врожденные детерминанты страха связаны с ситуациями, которые действительно имеют высокую вероятность опасности. Производные стимулы больше подвержены влиянию культуры и контекста ситуации, чем природные стимулы. Дж. Боулби считает одиночество наиболее глубокой и важной причиной страха. Он связывает это с тем, что как в детстве, так и в старости вероятность опасности при болезни или одиночестве значительно возрастает. Кроме того, такие природные стимулы страха, как незнакомость и внезапные изменения стимуляции, значительно сильнее пугают на фоне одиночества. Природные стимулы страха: высота, боль, одиночество, незнакомость, внезапное приближение, внезапное изменение стимула; Производные стимулы страха: незнакомые предметы, темнота, боязнь животных, незнакомые люди. К. Изард подразделяет причины страха на внешние (внешние процессы и события) и

внутренние (влечения и гомеостатические процессы, т. е. потребности, и когнитивные процессы, т.е. представление человеком опасности при воспоминании или предвидении). Во внешних причинах он выделяет культурные детерминанты страха, являющиеся, как показано С. Речменом (Rachman, 1974), результатом исключительно научения (например, сигнал возмущающей тревоги). С этой точкой зрения не согласен Дж. Боулби, который полагает, что многие культурные детерминанты страха при ближайшем рассмотрении могут оказаться связанными с природными детерминантами, замаскированными различными формами неправильного истолкования, рационализации или проекции. Например, боязнь воров или привидений может быть рационализацией страха темноты, страх перед попаданием молнии – рационализацией страха грома и т. д. Многие страхи связаны с боязнью боли: ситуации, которые вызывают боль (угроза боли), могут вызывать страх независимо от наличного ощущения боли. Речмен возражает против концепции травматического обусловливания страха, которая импонирует многим ученым (среди отечественных ученых большое место связи боли и различных видов страха уделяет В. С. Дерябин). Он отмечает тот факт, что многие люди боятся змей, однако никогда не имели с ними контакта, тем более болезненно [9; 10; 11].

Материалы и методы. Итак, теоретический анализ литературы позволяет выделить ряд дихотомий в определении страха – «биологический-социальный», «эмпирический-метафизический», а также увидеть различные степени проявления состояния страха. Важным, с психологической точки зрения, является тот факт, что страх у человека может возникать при предвосхищении события (а не только в момент протекания события, как это происходит у животных). Однозначным же является только то, что страх – это эмоциональное состояние живого существа.

Большинство отечественных психологов считают, что страхи начинают проявляться у человека в кризис семи лет. Так, Л. И. Божович называет его «периодом

рождения социального Я ребенка». В этот период происходит осознание своего места в мире общественных отношений, новой социальной позиции – позиция школьника, занимающегося «высокоценимой взрослыми» деятельностью; происходит переоценка ценностей, появление новых мотивов поведения. Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте является учебная деятельность, которая носит обязательный, целенаправленный, общественно значимый и систематический характер [1].

Поступление ребенка в школу всегда связывалось с возникновением внутренней позиции школьника, которая является важнейшим личностным новообразованием младшего школьного возраста. Внутренняя позиция – это тот мотивационный центр, который обеспечивает направленность ребенка на учебу, его положительное отношение к школе, а также стремление всегда соответствовать образцу «хорошего ученика». Именно возникновение внутренней позиции школьника часто вызывает неуверенность, ожидание неуспеха, что приводит к возникновению страха. Если важнейшие мотивационные потребности ребенка в данном возрасте не удовлетворяются, он может переживать устойчивое эмоциональное неблагополучие, которое выражается в ожидании постоянных неудач в школе, негативного отношения к себе со стороны учителя и одноклассников, а также в боязни школы и нежелании ее посещать. Следовательно, проблема страха в данном возрасте – наиболее важная часть работы педагога-психолога и нуждается в изучении и исследовании.

Рассматривая феноменологию страха, особое внимание необходимо обратить на виды страхов, которые имеют разное происхождение. Одной из современных отечественных классификаций видов страхов является классификация, предложенная Ю.В. Щербатых. В этой классификации все существующие виды страхов, можно подразделить на следующие группы:

1. Природные страхи: атмосферные явления, астрономические явления, вулканы и землетрясения, животные.

2. Социальные страхи: страх ответственности, страх перед экзаменами и др.

3. Страхи, которые мы создаем сами: страх несуществующих явлений, страх темноты, «внутренние» страхи (страхи собственных мыслей и поступков), страх будущего.

4. Классификация страха по силе: от легкой тревоги до ужаса.

5. Страхи понятные и неосознанные.

6. Страх смерти.

7. Детские страхи: страх одиночества, посторонних людей, конкретной угрозы извне, сказочных образов, врачей, резких звуков, «социально заимствованные» страхи и др. [7].

Результаты. Характеризуя детские страхи, особо следует выделить категорию страхов, появляющихся в школьном возрасте. Важно подчеркнуть, что страхи у детей младшего школьного возраста обусловлены возрастными особенностями развития и носят временный характер. Школьные страхи не только лишают ребенка психологического комфорта, радости учения, но и способствуют развитию детских неврозов [2]. Тем не менее, у детей младшего школьного возраста страх еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратим в условиях профессионального внимания и эмпатии [3].

На основе обобщения и систематизации представлений о школьных страхах в современной психологической и педагогической литературе мы выявили, что школьные страхи достаточно разнообразны. Их классификацию можно осуществить, по ряду оснований.

Во-первых, они различаются в зависимости от предмета (то, но что страх направлен). Этот критерий позволяет выделить следующие школьные страхи младших школьников: страх оценки; боязнь допустить ошибку; страх наказания (замечания в дневник); страх не соответствовать требованиям учителя и школы в целом; страх попросить что-либо у одноклассников либо учителя.

Во-вторых, выделяются страхи, которые связаны с «режимным» характером

обучения в школе. Среди этой категории выделяют следующие виды школьных страхов: страх опоздать в школу; страх не успеть на урок; боязнь того, что не хватит времени на определенную работу в классе (самостоятельную работу, работу в тетради и т.д.); страх забыть либо не успеть выполнить домашнее задание и др.

Достаточно часто встречается еще одна группа страхов – это «страхи ошибок». В школьной жизни сюда относятся следующие страхи: страх не понять то, что объясняет учитель; страх отвечать у доски; страх плохой оценки; страх, что учитель будет ругать, сделает замечание; боязнь вопросов со стороны учителя; страх непонимания учителя; чувство страха в присутствии на уроке посторонних взрослых и другие.

Исходя из представленной классификации можно сделать вывод, что школьные страхи – это одна из форм проявления эмоционального неблагополучия. Школьная тревожность, как правило, проявляется в волнении, повышении уровня беспокойства в любой учебной ситуации, в ожидании отрицательного отношения к себе, негативной оценки со стороны сверстников и педагогов. Такой ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность и неполноценность, он не уверен в правильности своих решений и собственного поведения. Родители и учителя такого ребенка обычно отмечают у него такие особенности, как повышенная чувствительность, ранимость, мнительность, слишком серьезное отношение ко всему происходящему и другие.

В некоторых случаях школьные страхи в младшем школьном возрасте могут быть вызваны конфликтом со сверстниками и боязнью проявления с их стороны агрессии. Такие страхи, как правило, исчезают с возрастом. Однако когда такие страхи принимают длительный характер, то вызывают у ребенка ощущение неспособности справиться со своими чувствами и контролировать их, ощущение бессилия.

Все школьные страхи можно разделить на группы, в зависимости от их происхождения:

1. наученные – это те страхи, которые ребенок получил на основании своего собственного опыта (либо на примере окружающих людей);

2. внушенные – страхи, вызванные рассказами взрослых либо сверстников;

3. «зараженные» – страхи, возникающие в результате нахождения в группе людей, которые испытывают страх;

4. выдуманные – страхи, возникающие на основе работы воображения (не так понял учителя и т.д.) [8].

Заключение. Таким образом, страх – эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности. В отличие от боли и других видов страдания, вызываемых реальным действием опасных для существования факторов, страх возникает при их предвосхищении. К числу видов страха

относятся школьные страхи. Школьные страхи, как и другие эмоциональные явления, изменяются с течением времени и под воздействием различных факторов. Так, при поступлении ребенка в школу происходит изменение его социального статуса, что ведет к переориентации ребенка на социальные нормы. Ребенок, который полностью готов к обучению в школе, обычно не испытывает страха перед ней. Такой первоклассник с радостью заходит в класс, всегда готов общаться с учителем, выполнять определенные требования, узнавать что-то новое, следовать школьным нормам. Однако особенности образовательного учреждения, а также взаимодействия учителя с классом, специфика эмоционального развития первоклассника и другие причины, могут поколебать представление ребенка о своем статусе ученика, и, как следствие, могут проявиться школьные страхи.

Литература

1. Божович Л.И. *Этапы формирования личности в онтогенезе. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учебное пособие.* Москва: Академия, 1999. С. 29–33.
2. Вологодина Н.Г. *Детские страхи днем и ночью.* – М.: Феникс, 2009. – 106 с.
3. Долгова В. И., Гольева Г. Ю. *Эмоциональная устойчивость личности: монография.* М.: Перо, 2014. 172 с.
4. Ожегов С.И. *Словарь русского языка /Под ред.Н.Ю. Шведовой.* – М.: Рус.яз., 1987.- 797с.
5. *Психология. Словарь /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.* М.: Политиздат, 1990. 494 с.
6. *Советский энциклопедический словарь /Гл. ред. А.М. Прохоров.* – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 1632 с.
7. Щербатых Ю.В. *Психология страха: популярная энциклопедия.* М.: 2003. С.20.
8. Эберлейн Г. *Страхи здоровых детей.* М.: Знание, 1981.
9. Barlow D. H., Chorpita B. F., Turovsky J. *Fear, panic, anxiety and disorders of emotion / R. A. Dienstbier . Perspectives on anxiety, panic and fear. Nebraska Symposium on Motivation. Kincoln. University of Nebraska Press. 1996. Vol. 43. P. 251–328.*
10. Gravenkemper S. A., Paludi M. A. *Fear of success revisited: Introducing an ambiguous cue. Sex Roles. 1983. Vol. 9. P. 897–900.*
11. Rhudy J. L, Meagher M. W. *Fear and anxiety: Divergent effects on human pain thresholds. Pain. 2000. Vol. 84. P. 65–75.*

СОЗДАНИЕ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ

***Аннотация.** В статье рассматриваются методика Программы по развитию личностного потенциала детей, научная концепция личностного потенциала, инструменты развития детей, средового подхода в образовании, возможности реализации Программы в образовательных организациях.*

***Ключевые слова:** программа развития личностного потенциала детей; личностно-развивающая образовательная среда; эмоциональный интеллект; компетенции «4К».*

***Abstract.** The article discusses the methodology of the program for the development of children's personal potential, the scientific concept of personal potential, tools for the development of children, the environmental approach in education, and the possibility of implementing the Program in educational organizations.*

***Keywords:** program for the development of children's personal potential; personal-developing educational environment; emotional intelligence; competence «4K».*

Введение. В соответствии с пунктами Указа Президента РФ от 07 мая 2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 г.» приоритетными являются: содействие трансформации российского общего образования и смена моделей национальных образовательных систем для повышения их конкурентоспособности [5].

Трудно не согласиться с утверждением о том, что вливание в человеческий капитал как ключевой ресурс, позволяющий создавать конкурентное преимущество России на мировой арене, становится внутриполитическим мейнстримом в нашей стране [4,42].

Но сложившаяся на протяжении десятилетий практика работы с высокомотивированными и одаренными детьми не в полном объеме отвечает современным требованиям развивающейся экономики [3,4].

Учитывая данный аспект, Благотворительный фонд «Вклад в будущее» (Фонд), созданный Сбербанком в 2015 году, содействует переменам в образовании в русле компетентного и персонализированного подхода к обучению. Фонд поддерживает проекты и помогает школе измениться и отвечать современным требованиям.

В 2018 году Фонд запустил Программу по развитию личностного потенциала детей для образовательных организа-

ций (Программа). Фондом был проведен Конкурс с целью отбора субъектов Российской Федерации для реализации Программы по развитию личностного потенциала в 2020-2024 годах. По итогам Конкурса в 2020 году были определены 10 субъектов РФ для участия в Программе. В результате конкурсного отбора Республика Башкортостан вошла в число регионов-участников Программы в 2019 году.

Фонд совместно с Лабораторией развития личностного потенциала в образовании Института системных проектов МГПУ, организовали курсы повышения квалификации «Управление созданием личностно-развивающей образовательной среды». На курсах прошли обучение 51 слушатель из 13 образовательных организаций республики: управленцы, учителя, педагоги-психологи, воспитатели детских садов, руководители организаций дополнительного образования, преподаватели Института развития образования Республики Башкортостан. Всего к 2023 году участниками Программы в Башкортостане станут около 2000 педагогов и управленцев из 131 образовательной организации [7].

Преподаватели Института развития образования Республики Башкортостан и педагоги-психологи образовательных организаций республики прошли конкурсный отбор и вошли в состав региональной

обучающей команды (РОК) по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Развитие личностного потенциала в системе ключевых участников образовательных отношений: методология и технология обучения педагогических команд образовательных организаций». Цель программы повышения квалификации - подготовить региональные команды к применению новых практик компетентностного подхода через собственное личностное развитие и освоение ими современных инструментов создания личностно-развивающей образовательной среды и работы с детьми.

Материалы и методы. Методика Программы опирается на научную концепцию личностного потенциала, с использованием инструментов социально-эмоционального и когнитивного развития детей, а также средового подхода в образовании. В основе Программы следующие научные концепции и школы:

- Концепция личностного потенциала Д.А. Леонтьева (НИУ ВШЭ);
- Школа возможностей и педагогика достоинства А.Г. Асмолова (Российская академия образования);
- Теория социально-эмоционального развития Е.А. Сергиенко (Институт психологии РАН);
- Диагностика и проектирование личностно-развивающей образовательной среды В.А. Ясвина (МГПУ);
- Стратегическое проектирование в образовательной организации А.М. Моисеева (МГПУ).

Программа предлагает системное комплексное решение для образовательных организаций по сопровождению развития ребенка с 5 до 18 лет с учетом его возрастных особенностей и вовлекает в этот процесс ключевых участников: педагогов, родителей, управленцев образовательных организаций, органы исполнительной власти в сфере образования, институты повышения квалификации и развития образования в регионах.

Программа восполняет в школах дефицит инструментов по развитию актуальных для XXI века навыков и компетенций,

на которые нацелены ФГОС и Указы Президента РФ.

Решение реализуется через комплексное воздействие, которое включает:

- Трансформацию образовательной среды в школах и детских садах,
- Профессиональное развитие педагогов в области социально-эмоционального и когнитивного развития детей и их психолого-педагогической поддержки,
- Освоение педагогами практик управления собой, использования внутренних ресурсов для эффективной деятельности и эмоциональной поддержки,
- Обеспечение школ и детских садов современными инструментами и пособиями для развития детей с 5 до 18 лет,
- Создание необходимой инфраструктуры и кадрового обеспечения для самостоятельного развития Программы в регионах-участниках [7].

Руководители и подготовленные команды будут проектировать и развивать личностно-развивающую образовательную среду (ЛРОС) в своих образовательных организациях, обеспечивать изменения в школах и дошкольных учреждениях, усиливать воздействие и распространение изменений, влияя на среду организации в целом. У педагогов будет возможность внедрить уже готовые сценарии уроков в свою практику, самостоятельно создавать интегрированные креативные уроки.

Участие в **Программе по развитию личностного потенциала детей для образовательных организаций** позволит образовательным организациям республики изменить образовательную среду, а педагогов обеспечит передовыми методиками и инструментами для работы с детьми, введёт новые формы работы с родителями. Так же Программа способствует изменению образовательной среды в сторону комфортной и безопасной для развития ребёнка [2].

В настоящее время введение различных форм дистанционного обучения заставляет прилагать все больше усилий всем участникам образовательных отношений. В этот период наиболее актуальной проблемой, помимо качества образования, повышения интереса школьников к учебе,

поддержания познавательной активности учеников к изучаемым предметам, является сохранение здоровья и безопасности обучающихся [6, 20].

Одна из ключевых задач Программы - помочь всем участникам образовательного процесса раскрыть потенциал своей личности, а именно, такие качества как саморегуляция, готовность к работе в изменчивой, неопределенной ситуации, жизнестойкость, склонность к рефлексии, ответственность [1].

Кроме этого, Программа поможет создать профессиональные сообщества, мотивированные на работу по развитию личностного потенциала. Обучение учителей выстраивается по аналогии с обучением ребенка: пропуская через себя программу, они поймут, чему и как учить детей.

Программа содействует внедрению компетентного подхода в образовании посредством создания комплекса учебно-методических решений по развитию и оценке навыков XXI века у детей дошкольного и школьного возраста и интеграции их в систему общего образования. Она будет сопровождать ребенка от детского сада до старшей школы, охватывая разные стороны жизни ребенка как в школе и детском саду, так и за их пределами, в системе дополнительного образования, во взаимодействии с педагогами, друзьями, родителями.

Программа по развитию личностного потенциала детей для образовательных организаций включает **серию образовательных продуктов «Школа возможностей»**. С одной стороны, «Школа возможностей» - это школа, которая учит использовать возможности и готовит детей к жизни в вероятностном мире, где важны не только конкретные знания, но и способность решать нетиповые жизненные задачи. Созданные фондом образовательные продукты направлены на формирование у детей ценностно-смысловых ориентиров в жизни, на освоение ими универсальных компетенций и базовых грамотностей, на осознание собственных ресурсов, а также на обучение управлению этими ресурсами для достижения

целей. То есть, дети смогут ответить на вопросы: Кто я? Ради чего я действую? Как я управляю своей деятельностью? Что я делаю и чего хочу достичь?

Результаты. В серию «Школа возможностей» входят три группы комплексных образовательных продуктов:

1. Учебно-методический комплекс «Социально-эмоциональное развитие детей» для дошкольников и младших школьников рассчитан на 4 года обучения (по два года обучения в каждой возрастной группе) включает теоретический курс для педагогов по социально-эмоциональному развитию детей всех возрастов, методические пособия для учителя в каждой возрастной группе, теоретический курс для педагогов, папки, рабочие тетради, игровые комплекты, плакаты для детей, дополнительные материалы.

2. Учебно-методический комплекс «Развитие личностного потенциала подростков» также рассчитан на 4 года обучения (по два года для младших и старших подростков) и включает методические пособия для учителей, мобильное приложение для подростков, настольную игру.

3. Учебно-методический комплекс по развитию универсальных компетентностей (4К) у детей:

- Методическое пособие по разработке и проведению уроков, направленных на развитие универсальных компетентностей (4К) у детей на основе предметного содержания;

- Сборник педагогических техник и инструментов, направленных на развитие универсальных компетентностей (4К) у детей;

- Сценарии уроков, направленных на развитие универсальных компетентностей (4К) у детей для начальной и основной школы.

4. Учебно-методический комплекс для управленцев и педагогов по оценке, проектированию и развитию ЛРОС в образовательных организациях.

В методический комплекс входит пособие для управленцев образовательных организаций по проектированию

лично-развивающей среды; инструменты диагностики среды образовательной организации; рекомендации и технологии организации профессиональных обучающихся педагогических сообществ.

5. Пространственное решение «Кубрик» для создания ЛРОС, включающее техническую документацию для производства Кубрика и рекомендации по его наполнению и варианты сценариев занятий в Кубрике. [7].

Обсуждение. Реализация данной Программы позволит достичь следующих результатов:

Для школы: обучение специалистов инновационным подходам и методикам в образовании; передача инструментов для изменения среды, ее трансформации в лично-развивающую.

Программа учит и развивает у детей: ставить цели и достигать их; управлять своими эмоциями; критически и креативно мыслить; разрешать конфликтные ситуации; правильно идентифицировать и описывать эмоциональные состояния; использовать особенности своего мышления для решения задач.

Помогает педагогу: расти профессионально; развиваться лично; владеть и эффективно использовать инструменты и технологии для разработки новых занятий и развития у детей «мягких» навыков; владеть методиками и инструментами оценивания результатов.

Выражаясь словами Александра Асмолова, доктора психологических наук, профессора, академика РАО, «программа развития личного потенциала приведет, ... прежде всего, ... к тому, что человек почувствует себя не в мире культуры полезности, где он вещь, где он винтик, а в мире культуры достоинства, где он может самореализоваться, стать успешным, развить самого себя: это относится к ребенку, это относится к учителю...».

Заключение. Таким образом, реализация данной Программы поможет воспитать человека, способного делать осознанный свободный выбор и наделённого внутренними ресурсами для его осуществления.

Литература

1. «Личностный потенциал: структура и диагностика». Под ред. Д.А.Леонтьева. - Москва: Смысл, 2011. – 680 с.
2. Леонтьев Д. Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? // Образовательная политика. - 2019.- № 3.
3. Мазитов Р.Г., Шафигуллина Р.Р. Новая модель работы по развитию одаренности [Текст] / Мазитов Р.Г., Шафигуллина Р.Р. // Образование: традиции и инновации. – 2017. – № 3. – С. 4–8.
4. Пичугин С. С. Универсальные учебные действия: как прервать константу неуспешности [Текст] / С. С. Пичугин // Начальная школа. – 2019. – № 7. – С. 42–49.
5. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года".
6. Шарафутдинова С. Ф. Образовательный процесс в начальной школе в условиях дистанционного обучения [Текст] / Шарафутдинова С. Ф. // Учитель Башкортостана. – 2020. – № 5. – С. 20–32.
7. [Электронный ресурс].– Режим доступа: https://vbudushee.ru/about/what_we_do/ (дата обращения 02.10.2020).

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭМПАТИИ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

Аннотация. В статье представлен ретроспективный анализ представлений об эмпатии в отечественных и зарубежных педагогических и психологических исследованиях. На основе обобщения и систематизации различных подходов к объяснению сущности эмпатии, автор предполагает, что сопереживание является генетически более ранней формой эмоциональных проявлений человека, а сочувствие – более сложная осознанная форма, опосредованная нравственным знанием человека и присуща ему в подросткового и юношеского возраста, когда интенсифицируются механизмы формирования ценностных ориентаций личности. В ходе исследования доказано, что эмпатические способности личности не являются врожденными, а формируются в ходе творческой деятельности человека, носящей просоциальный характер.

Ключевые слова: эмпатия, общеэмоциональная впечатлительность, сострадание, симпатия, эмпатическое понимание, сорадование, эмпатические способности.

Abstract. The article presents a retrospective analysis of the concepts of empathy in domestic and foreign pedagogical and psychological studies. On the basis of generalization and systematization of various approaches to explaining the essence of empathy, the author suggests that empathy is a genetically earlier form of emotional manifestations of a person, and empathy is a more complex conscious form mediated by moral knowledge of a person and is inherent in him in adolescence and adolescence, when the mechanisms of formation of value orientations of a person are intensified. In the course of the study, it is proved that the empathic abilities of a person are not innate, but are formed in the course of a person's creative activity, which is of a prosocial nature.

Keywords: empathy, general emotional impressionability, compassion, sympathy, empathic understanding, compassion, empathic abilities.

Введение. Проблема формирования эмпатии хотя и достаточно редко составляла объект специальных научных изысканий, тем не менее, в той или иной мере решалась многими учеными, рассматривающими её в качестве одной из граней более общей проблемы – нравственно-духовного воспитания личности. На всех стадиях общественной эволюции идея воспитания нравственно развитого человека была определяющей и обязательно связывалась с практикой формирования личности и её социализацией. Особо же она актуализировалась в наше время, когда от решения вопросов духовного совершенствования человека в существенной степени зависит судьба человеческой цивилизации.

Следует заметить, что понятие «эмпатия» было введено в научный оборот в 1909 году американским психологом Эдуардом Бредфордом Титченером, рассмотревшим его как высшую и собственно человеческую форму развития симпатии, вы-

ступающей как способ понимания эмоциональных состояний других людей, в том числе при восприятии объектов и явлений природного мира и произведений искусства посредством чувствования и сопереживания.

Этимологический анализ понятия «эмпатия» позволил нам сделать вывод о том, что его происхождение связано с понятием «симпатия» (А. Бэн, Л.С. Выготский, М. Владиславлев, А. Гиляревский, П.Ф. Каптерев, Ф. Тома, Т.Т. Гаврилова, С.М. Каргапольцев). Симпатия трактовалась как «состояние чувствующего субъекта, когда он живет жизнью другого лица» [9, 334] и признавалась наследственным свойством человеческой природы. При этом указывалось, что возникновение и совершенствование симпатии возможно лишь при определенных условиях, а именно: влияние жизненного опыта; наличие творческого воображения, зависящего от интеллектуального развития человека и его наблюдательности; существование фанта-

зии и общеэмоциональной впечатлительности. П.Ф. Каптерев достаточно подробно рассматривает вопрос формирования социальной симпатии в процессе духовного воспитания личности, важнейшим средством которого он полагает «нравственное закаливание» индивида [9, 148]. По мнению ученого, последнее складывается из двух сторон: страдательной и деятельной. Первая состоит в ознакомлении ребенка с раннего детства с неприятными чувствованиями и даже страданиями, имеющими огромное значение для его духовного развития: «Дитя должно испытать элементарные неприятные чувствования: голод, жажду, укол, ушиб, ожог, сырость, физическое утомление, неприятный вкус, противный запах, разные болезненные ощущения..., возникающие при разных недочетах в гигиенической обстановке и случайностях жизни... Знакомство с простейшими неприятными состояниями важно ... для развития симпатических чувствований. Как можно пробудить глубокую и искреннюю жалость страдающим в таком человеке, который о страданиях знает только понаслышке, а сам никогда понастоящему не страдал? [9, 149-150].

В этом же русле мыслит и Л.С. Выготский, считавший, что «ни одна моральная проповедь так не воспитывает, как живая боль, живое чувство, и в этом смысле аппарат эмоций является как бы специально приспособленным и тонким оружием, через которое легче всего влиять на поведение» [4, 140-141].

Понимание понятия «эмпатия» как «симпатия» было свойственно и В.В. Зеньковскому, полагавшему, что чувство социальной симпатии формируется с раннего (даже грудного!) возраста, и проистекает оно из изначально присущего человеку глубокого чувства однородности с другими людьми. В.В. Зеньковский утверждал, что симпатия традиционно склонна проявляться в форме сострадания к членам семьи и другим людям, животным, образам людей и животных в картинах или рассказах, а также к растениям, безжизненным вещам, куклам и т.п. В своем труде «Психология детства» В.В. Зеньковский приводит пример с маленьким ребенком, с со-

страданием взирающим на неподвижно лежащий камень и жалостливо говорящим: «бедный, бедный камень, как ему скучно лежать на одном месте» [8, 146]. Анализируя особенности проявления социальной отзывчивости, свидетельством роста последней ученый полагает «сформированную способность бояться за других». При этом он признает, что не у всех эта способность к состраданию выражена одинаково ярко: у девочек, к примеру, она проявляется более интенсивно, чем у мальчиков; да и у детей с общей вялостью и медленным развитием эмоциональной жизни она также достаточно слабо выражена. Подобное состояние В.В. Зеньковский называет «социальной тупостью» и говорит об усиленном внимании педагогов и родителей к детям указанного типа [8, 147-148].

По мнению же французского ученого Ф. Тома, «симпатия есть естественное стремление, побуждающее нас становиться в положение не только наших близких, но других чувствующих существ и переживать вместе с ними их радости и страдания, иногда отождествляясь с ними до потери сознания собственного «Я» [19, 158]. В. Мак-Дауголл различал симпатию пассивную и активную. Пассивная (примитивная) симпатия обнаруживается, как правило, у многих животных, а также у большинства людей, начиная с младенческого возраста (в виде так называемой симпатической реакции). Активная симпатия наделена высшими нравственными свойствами и предполагает участие в переживаниях взаимодействующих сторон [13, 68-123].

Весьма активно исследуя феномен «эмпатия», психологи в основном склонны рассматривать её как непосредственный эмоциональный отклик индивида на переживания или экспрессивные знаки другого человека или же, как способность распознавать его мысли и чувства. Принято считать, что эмпатия и эмпатическое понимание – понятия далеко не тождественные. На подсознательном уровне эмпатия имеет импульсивный характер и выступает в виде инстинкта сопереживания. Психологи констатируют наличие у человека врож-

денных альтруистических реакций или их прообразов [12, 14]. Простейшая подобная реакция представляет собой непровольное реагирование на болезненные состояния другого. На осознаваемом же уровне эмпатия есть проявление чувств, эмоций, позитивное выражение собственного эмоционального отношения. Эмпатическое понимание – явление вполне регулируемое и у одной категории людей способно проявляться на фоне общеинтеллектуальных способностей, у другой категории людей может выступать как акт сочувствия, сопереживания, сострадания, что связано с развитием личностных нравственных качеств, а у третьей группы лиц наблюдается оптимальное сочетание вышеназванного. То есть эмпатическому пониманию можно обучиться, но осуществляется оно все равно вследствие самостоятельного морального выбора и рационального мышления, что само по себе уже достаточно сложно и требует целенаправленных действий самовоспитательного, самосовершенствующего и саморегулирующего характера [17, 236; 18, 25]. Это позволяет нам сделать заключение о том, что ученые нередко сближают понятия «эмпатия» и «понимание», трактуя первую как эмоциональный аспект рационального мышления.

Немаловажным моментом здесь является и то, что в подавляющем большинстве научных изысканий эмпатия во всех формах своего проявления (содействие, соучастие, сочувствие, сопереживание) традиционно рассматривается исключительно через призму сострадания к другому в тяжелых жизненных ситуациях: горя, страдания и отчаяния. Между тем эмпатия предполагает также и своего рода «раскручивание» механизма сорадования радости ближнего. В.В. Абраменкова по этому поводу замечает: «Мы готовы научить своих детей сочувствию, состраданию и даже не подозреваем, что настоящее великодушие проявляется в сорадовании. В умении разделить с другим человеком не только горе его – это как раз помогает собственному утверждению. А вот без зависти порадоваться чужому счастью – гораздо труднее» [1, 23].

Неслучайно способность сорадоваться наблюдается только у самых маленьких детей [8, 14]. С подобным утверждением трудно не согласиться, ибо бесспорно, что в акте сострадания гораздо меньше высокой нравственности, чем в акте сорадования другому, так как сочувствие в горе – это нормальная реакция психически здорового индивида на негативное явление, а сорадование требует возвышения человека над узкособственническими эгоистическими мотивами, желаниями, устремлениями и постановки в центр мироздания не столько себя, сколько другого человека, осознание безусловной самоценности его жизни.

Проблема эмпатии довольно широко освещалась на уровне диссертационно-монографических исследований. В частности, в диссертационном исследовании Л.Н. Джрнзяна большое внимание уделено историческому обоснованию интересующего нас феномена, через изучение этапов её становления, начиная с доэкспериментального периода, заканчивая современностью. Первоначально, как полагают ученые, эмпатия входит в структуру таких сложнейших психологических явлений, как альтруизм и любовь, выступающих мощнейшими факторами регуляции социального поведения личности и имеющих многочисленные формы и проявления [7, 22].

Обращаясь к разработке проблемы эмпатии видными учеными советского периода, Л.Н. Джрнзян подмечает, что в представленных работах эмпатия как акт межличностного познания и эмоционального приобщения к переживаниям другого человека представляет не только эмоциональный, но и сугубо познавательный интерес.

В исследованиях Т.П. Гавриловой проанализированы и систематизированы основные научные подходы к эмпатии и сформулировано понимание эмпатии как особой формы переживания и некоего личностно-устойчивого свойства, диалектически взаимосвязанного с познавательными процессами и мотивацией. Ценным здесь является, прежде всего, то, что Т.П. Гаврилова несколько расширяет границы эмпатического проявления личности, не

ограничиваясь рамками лишь живого (человек, животное), распространяя её на все сущее. Она в том числе говорит о формировании эмоциональной отзывчивости индивида на неодушевленные, антропоморфизированные предметы [5, 8]. Выявляя основные формы проявления эмпатии, Т.П. Гаврилова отмечает, что сопереживание является более непосредственной, импульсивной формой эмпатии по сравнению с сочувствием. Последнее же есть «более осознанная форма, определяемая усвоенной нравственной нормой и опытом эмоционально-нравственных отношений. В отличие от сопереживания в сочувствии отражено неблагополучие другого, которое переживается субъектом безотносительно к своему благополучию» [6, 8].

Материалы и методы. Рассматривая генезис эмпатии, автор предполагает, что сопереживание является генетически более ранней формой и в большей степени характерно для ребенка. Сочувствие же, как более сложная и осознанная форма, опосредованная нравственным знанием, развивается несколько позднее и в большей степени присуща подростковому и молодому возрасту. Именно на этой стадии характер эмпатийного проявления принимает устойчивый характер.

В ходе своего диссертационного исследования Т.П. Гаврилова экспериментально доказала, что эмпатия в её развитых личностных формах – это сложное функциональное образование, в котором познавательные и эмоциональные процессы составляют взаимообуславливающее единство, влияющее на действие и развитие актуальных потребностей и, в свою очередь, развивающееся под их влиянием. В исследовании сделан важный вывод о том, что в мере психического развития индивида эмпатия становится основополагающим источником его нравственного развития. Не менее важным, на наш взгляд, является утверждение Т.П. Гавриловой о влиянии на формы и механизм эмпатии гендерных различий. Ею было установлено, девочки в целом более сочувственно относятся к попавшим в беду людям, животным, нежели мальчики, что объясняется автором как следствие более раннего овладения девоч-

ками (в силу раннего полового созревания) нормами нравственного поведения. В какой-то мере это может объясняться и большей развитостью эмоциональной чувствительности и воображения женщин. В любом случае, каковы бы не были причины подобного, формирование эмпатии должно строиться с учетом не только возрастных, но и половых особенностей людей.

Определенный вклад в развитие теории эмпатии внесла также и С.Б. Борисенко, исследовавшая механизм и характер проявления эмпатии учителя, являющейся одной из важнейших профессиональных способностей личности, обуславливающей полноценное развитие теории воспитания, ибо именно эмпатия помогает понять механизм воздействия на ребенка [3, с. 4-6]. В заслугу С.Б. Борисенко можно поставить то, что она подметила несовпадение научных воззрений на сущность исследуемого ею феномена, ибо ряд ученых рассматривают эмпатию как пассивно- созерцательное отношение без активного вмешательства. Некоторые ученые склонны рассматривать эмпатию как прочувственное постижение эмоционального состояния другого человека с нравственно-активным мироотношением субъекта эмпатии к окружающим людям. Сама же С.Б. Борисенко под структурообразующими компонентами эмпатии понимает эмоциональную идентификацию, личностную рефлексивность, нравственное самосознание. При этом эмоциональная идентификация является результатом проявления фундаментального свойства человека сравнивать и сопоставлять себя с другими людьми [3, 131]. Личностная же рефлексивность представляет собой «умение субъекта структурировать свой собственный мир и внутренний мир другого человека» [3, 134]. Принято полагать, что путем преодоления отчуждения человека от человека является именно человеческая способность к личностной рефлексии. Нравственное сознание личности отражает стабильность альтруистической формы поведения человека по отношению ко всему сущему. Учёные, исследующие психологию нравственного поведения, полагают, что его результатом должен стать тот уровень личностного развития, кото-

рый они традиционно называют эмоциональной зрелостью. Последняя предполагает наличие развитых форм эмпатии, альтруизм, толерантность и доверие к людям, нравственную устойчивость личности.

Немаловажный интерес для нас представляет также и диссертационное исследование Г.Ф. Михальченко, посвященное формированию эмпатии у старшеклассников, ориентирующихся на педагогическую профессию. Устанавливая диалектическую взаимообусловленность эмпатии и гуманистической направленности личности, Г.Ф. Михальченко трактует эмпатию как особое свойство личности, проявляющееся в ситуациях общения и взаимодействия, в которых актуализируется гуманистическая направленность [14, 15]. Проведенный анализ позволил ей сделать вывод о том, что действенная педагогическая эмпатия – это профессионально значимое свойство личности педагога, обеспечивающее успешность межличностного взаимодействия. Основная функция эмпатии, по её мнению, состоит в оказании помощи воспитаннику в решении его проблем.

Занимаясь изучением теории эмпатии, мы не могли не обратить внимания на тот факт, что ученые нередко рассматривают последнюю как своего рода эмоционально-нравственную отзывчивость, видя в последней «способность человека к переживаниям себе подобных живых существ и антропоморфизированных объектов» [11, 16]. В частности, С.М. Каргапольцев, выделяя уровни эмоционально-нравственной отзывчивости и эмпатии, отмечает одни и те же их проявления, хотя и называет их по-разному. Подобное же понимание эмпатии характерно и для исследований Т.П. Гавриловой, Л.Н. Джрназяна, Р.Б. Карамуратовой, Л.П. Стрельцовой.

Результаты. Методологически ценным является положение о том, что эмпатические способности личности не являются врожденными, а вырабатываются в ходе творческой деятельности человека просоциального характера. Здесь нельзя не согласиться с А.А. Бодалевым, полагающим, что способность проникать в состояние другого человека при помощи воображения формируется постепенно и уровень её про-

явления у различных людей неодинаков. «Недостатки в проявлении воображения, памяти, внимания, мышления притупляют эмпатические способности» [1, 38-40].

Весьма активно в научной литературе исследуется проблема формирования эмпатии средствами искусства, в особенности музыкального [15; 18; 20]. Это оправданно уже потому, что первоначально термин «эмпатия» обозначал момент эстетического восприятия, когда человек настолько поглощен созерцанием прекрасного, что как бы сливается с мироощущением художника-творца, на время, утрачивая ощущение своей отдельности, неповторимости.

Анализируя проблему формирования эмпатии, мы обратили внимание на широкое разнообразие методов исследования эмпатии. В частности, Г.Ф. Михальченко основным методом диагностики и формирования эмпатии считает ролевые игры, моделирующие конкретные педагогические ситуации, позволяющие человеку осознавать себя, познавать других и спроецировать собственное поведение в аналогичных жизненных ситуациях.

Применяя метод тест-карт для изучения эмпатии учителя и студента, разработанный в исследовании Р.Б. Карамуратовой, можно выявить уровни сформированности эмпатии, так как у различных субъектов степень выраженности эмпатии весьма неоднородна [10, 113].

Диагностические и формирующие методики, использованные С.Б. Борисенко, позволили определить критерии сформированности эмпатии, как-то: развитость эмоциональной идентификации, наличие саморефлексии, качество восприятия эмоционального конфликта между собственными переживаниями и переживаниями другого человека, стабильность альтруистической или эгоистической формы поведения по отношению к окружающим.

Важнейшими методами эффективного формирования эмоциональной отзывчивости средствами музыкального искусства Д.С. Надырова полагает качественное и количественное обогащение изучаемого материала; применение комплекса методов двигательного и художественно-об-

разного моделирования; стимулирование творческой активности студентов [15, с. 80].

Заключение. Итак, на основе вышеизложенного можно заключить, что проблема формирования эмпатии периодически привлекала внимание современных ученых. Однако в большей мере она рас-

сматривалась как составная часть общепедагогической культуры личности, ибо многие исследователи полагали, что развитие и совершенствование эмпатического механизма может качественно улучшить межличностное общение учителя со школьниками.

Литература

1. *Абраменкова В.В. А 16 Социальная психология детства: Учебное пособие. – М.: Пер Сэ, 2008. – 431 с.*
2. *Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: МГУ, 1982. – 280 с.*
3. *Борисенко С.Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: дис.... канд. пед. наук. – Л., 1988. – 196 с.*
4. *Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под редакцией В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.*
5. *Гаврилова Т.П. Роль взрослого в формировании эмпатии у детей // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания: тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции. – М., 1979. – С. 63-65.*
6. *Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: дис....канд. психол. наук. – М., 1977. – 170 с.*
7. *Джрнзаян Л.Н. Механизмы эмпатии в межличностных отношениях: На материале изучения малых студенческих групп: дис.... канд. психол. наук. – М., 1984. – 202 с.*
8. *Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 347 с.*
9. *Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под редакцией А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.*
10. *Карамуратова Р.Б. Психологические исследования роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе: дис.... канд. психол. наук. – Алма-Ата, 1984. – 213 с.*
11. *Каргапольцев С.М. Развитие у младших школьников эмоционально-нравственной отзывчивости в процессе музыкального восприятия: дис... канд. пед. наук. – М., 1987. – 176 с.*
12. *Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.*
13. *Мак-Даугал В. Основные проблемы социальной психологии / Перевод с 4-го английского издательства М.Н. Смирновой / Под редакцией Н.Д. Виноградова. – М.: Космос, 1978. – 282 с.*
14. *Михальченко Г.Ф. Формирование эмпатии у старшеклассников, ориентирующихся на педагогическую профессию: автореф. дис.... кан.*
15. *Надырова Д.С. Совершенствование методов развития эмоциональной отзывчивости на музыку (на материале учебной работы в фортепианном классе музыкального педагогического факультета): диссертация канд. пед. наук. – М., 1987. – 190 с.*
16. *Психология: Словарь /Абраменкова В.В. и др. / Под редакцией А.В. Петровского. – 2-е издание исправление и дополнение – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.*
17. *Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций. Тексты / Под редакцией В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: МГУ, 1984. – С. 236-237.*
18. *Тавстуха, О.Г. Роль педагога в формировании эмпатической культуры подростка: монография / О.Г. Тавстуха, А.Н. Моисеева. – М.: Флинта, 2014. – 188 с.: ил., табл. - Библ. в кн. – ISBN 978-5-9765-2174-2; То же [Электронный ресурс]. – URL: //biblioclub.ru/index. (9.01.2017).*
19. *Тома Ф. Воспитание чувств / Перевод с французского. – СПб: Ф. Павленков, 1965. – 245 с.*
20. *Юсупов И.М. Вчувствование. Проникновение. Понимание. – Казань: Издательство КГУ, 1993. – 199 с.*

ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ РАЗВИТИЯ АНАЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Аннотация: В статье рассмотрено развитие аналитической культуры студента. Выделены пути развития аналитической культуры и дана им характеристика с учетом специфики социальной педагогики.

Ключевые слова: аналитическая культура, знание, социальный педагог, культура, студент.

Abstract: This article examines the development of the student's analytical culture. The ways of development of analytical culture are highlighted and their characteristics are given taking into account the specifics of social pedagogy.

Keywords: analytical culture, knowledge, social pedagogue, culture, student.

Введение. В настоящее время вопрос об актуальности образования в России является приоритетным, и ни для кого не секрет, что в этой сфере реформы просто необходимы. Тенденции в науке и технике, культуре и общественности за последние двадцать лет в корне изменились, и образование, в свою очередь, должно готовить специалистов по новым реалиям.

Но в настоящее время встречается много проблем, которые необходимо преодолеть молодому поколению. Перечислим некоторые из них.

На сегодня мир Интернет переполнен множеством информации и знаний, устаревших и давно потерявших свою актуальность.

Много социальных работников имеют недостаточную квалификацию, а приток молодых и перспективных специалистов достаточно мал. Поэтому в Программе развития образования до 2020 года большая роль отводится формированию профессиональных компетенций и информационно-аналитической культуры социальных педагогов.

В век информатизации повышаются требования к будущим социальным педагогам, которые в настоящее время выполняют роль своего рода навигатора, помогающего студенту ориентироваться в большом объеме информации, стремящейся к преобразованию в цифру. Из вышеизложенного следует, что будущие социальные педагоги должны постоянно учиться, чтобы соответствовать требованиям социального педагога в повышении профессиональных компетенций и аналитической

культуры, и непременно владеть базовыми компетенциями.

Материалы и методы. Базовые компетенции непременно связаны с готовностью и способностью социального педагога реализовывать цели обучения на различных уровнях с учетом современных социальных требований и реальных условий преподавания, что способствует формированию и развитию культуры социального педагога.

Остановимся на путях формирования социально-педагогической культуры специалиста социальной сферы. Дадим характеристику им.

Первый путь связан с необходимостью способствовать повышению общей культуры специалиста. Именно она определяет наиболее полное проявление его педагогической культуры.

В основе второго пути лежит углубление и расширение личного педагогического опыта специалиста применительно к реализации его в условиях социальной сферы. Он включает:

а) повышение теоретической подготовки специалиста в медицинской, психологической, педагогической и социальной области. Это те знания, которые характеризуют собственно педагогическую подготовку специалиста и определяют его компетенцию в работе именно в социальной сфере с человеком, имеющим социальные проблемы;

б) усвоение педагогических технологий, методов и методик средств и приемов,

необходимых специалисту для практического применения в социальной сфере;

в) развитие педагогической техники, позволяющей специалисту наиболее полно реализовать свои педагогические возможности в процессе социальной работы: овладение навыками самоуправления, вербального и невербального, непосредственного и опосредованного воздействия на человека, культуры общения и культуры речи;

г) накопление опыта реализации своей педагогической подготовки в социальной сфере.

Третий путь включает создание условий для наиболее активного использования социально-педагогической подготовки для социальной работы.

Четвертый – проявление специалистом самостоятельности в реализации педагогических аспектов в процессе социальной работы.

Пятый – изучение и использование опыта ведущих специалистов социальной работы, активно реализующих на практике свою педагогическую подготовку.

Шестой – обеспечение целеустремленности и настойчивости самого социального работника в педагогическом и профессиональном самосовершенствовании [7].

По мнению Коджаспировой Г.М. «ведущая роль в овладении социально-педагогической культурой специалиста социальной сферы принадлежит «культуре профессионального самообразования педагога» [4]. Она является высшей формой удовлетворения познавательной потребности личности специалиста, связанной с проявлением значительных волевых усилий, с высокой степенью сознательности и организованности человека, принятием на себя внутренней ответственности за свое самосовершенствование. Культура самообразования формируется у будущего специалиста в процессе его обучения, профессионального становления в условиях учебного заведения. Она получает дальнейшее развитие у молодого специалиста после выпуска в период его адаптации в последующей его профессиональной деятельности.

Ни один из описанных путей отдельно не решает проблемы повышения педагогической культуры специалиста соци-

альной сферы. Только в комплексе при ведущей заинтересованной роли самого специалиста они могут действительно способствовать решению проблемы повышения его социально-педагогической культуры

Если говорить о профессиональной компетентности социального педагога, то она включает совокупность ключевой, базовой и специальной компетентности [2; 66].

Ключевые компетенции необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстроменяющемся мире.

Базовые компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности, необходимые для ее «построения» в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества.

Специальные компетенции отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности.

Все виды вышеперечисленных компетенций взаимосвязаны и развиваются одновременно. Это формирует индивидуальный стиль социально-педагогической деятельности, что создает целостный мир будущего социального педагога и обеспечивает становление его профессиональной компетентности как определенной целостности, как интегративной личностной характеристики.

Для того, чтобы совершенствовать профессиональную компетентность, необходимо отслеживать уровень профессионального мастерства, а это лишь возможно при сформированной информационно-аналитической культуре.

Анализ деятельности будущего социального педагога на уроке является основой совершенствования учебного процесса. При этом главная цель анализа практики будущего социального педагога складывается из умения увидеть связь между деятельностью будущего социального педагога и результатами его труда, выраженными в умственном развитии обучаемых, их культуре, эрудиции.

Поэтому данный педагогический анализ способствует развитию педагогического коллектива и методическому совер-

шенствованию будущего социального педагога.

Результаты. В нашем исследовании были апробированы и проанализированы следующие методики: опросники «Мотивы выбора профессии», «Тестирование педагога на определение уровня педагогической культуры», Анкетирование по изучению профессиональной культуры, Тест Элерса «Мотивация к успеху».

В современном мире наблюдается в некотором роде и преобразование аналитической деятельности в информационно-аналитическую.

В основе информационно-аналитической деятельности лежит анализ.

Уделим немного времени самому термину «анализ». Он происходит от древнегреческого ἀνά [ana] + λύω [luō], что означает «освободить», «распутывать». В этом есть смысл, но слишком высокопарный, чтобы помочь нам уловить, что это действительно означает. Для целей бизнеса можно воспользоваться определением Марио Фариа: Анализ – преобразование данных в выводы, на основе которых будут приниматься решения и строиться действия с помощью людей, процессов и технологий [8]

Согласно «Википедии», аналитические выводы – понимание конкретных причин и следствий в конкретном контексте. В английском языке у этого термина (insight) есть несколько сопутствующих значений:

- информация. Термин «информация», то есть «результат обработки данных для придания им контекста и смысла;
- «озарение» – понимание внутренней сути вещей и процессов;
- самоанализ;
- проницательность, способность делать глубокие наблюдения и выводы;
- понимание причин и следствий на основе установления взаимосвязи и поведения в рамках модели, контекста или сценария.

Итак, понимание взаимосвязи причин и следствий, понимание внутренней природы вещей и процессов и так далее.

По определению Ю.А. Конаржевского, педагогический анализ – это инстру-

мент управления, направленный на: изучение состояния и тенденций развития, объективную оценку результата образовательного процесса, выработку рекомендаций по упорядочению системы или переходу её в качественно более высокое состояние.

В практическом применении педагогический анализ делится на: оперативный, тематический и итоговый.

Оперативный - значит ежедневный. Итоговый – анализ результатов деятельности студента за определенный период.

В тематический анализ входит диагностика наиболее значимых сторон педагогического процесса, установление их взаимосвязей и зависимостей. Его содержание строится на основе изучения различных сторон образовательного процесса, объективной его оценки, установления педагогических резервов и путей их реализации.

Аналитическая деятельность дает будущему социальному педагогу формировать умение ставить конкретную цель, четко формулировать и добиваться её; формировать умение четко планировать и предвидеть результаты своего труда, формировать умение понимания существенной связи между способом своих действий и конечным результатом.

Под информационно-аналитической деятельностью И.Н. Кузнецов предлагает рассматривать «процесс семантической обработки данных, в результате которого разрозненные данные превращаются в законченную информационную продукцию – аналитический документ» [5]. С этим определением согласна Е.С. Гайдамак [1].

По мнению известных ученых С.И.Архангельского, К.К. Платонова и других «одной из характеристик профессионализма является развитое аналитическое мышление, которое характеризуется способностью выделять существенные свойства объектов, знание которых позволяет решать возникающие перед социальным педагогом профессиональные задачи.

Стиль мышления передается социально, через культуру того общества в котором живет и растет человек [6].

Мы провели опрос среди студентов первого курса Башкирского государственного педагогического университета имени

М. Акмуллы (Факультеты СГФ и ИФМЦН), в количестве 20 человек, взяв за основу следующие методики: опросники «Мотивы выбора профессии», «Тестирование педагога на определение уровня педагогической культуры», Анкетирование по изучению профессиональной культуры, Тест Элерса «Мотивация к успеху».

При тематическом анализе, учитывая диагностику, опросник, методики и тестирование мы провели исследование, которое показало, что почти все студенты сделали правильный выбор будущей профессии. Изучение мотивации выбора профессии показало, что 21%, первокурсников в качестве ведущего мотива выбора профессии обозначили личностное проявление ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. Среди наиболее часто встречающихся мотивов были названы - интерес к профессии (15%), стремление к самореализации (18%), решить собственные личностные проблемы - 5%. Большинство студентов считают, что важной составляющей профессиональной культуры является профессионализм. Среди черт характера, которыми должен обладать педагог, отмечено следующее: требовательность, четкость,

справедливость - 25%; доброжелательность, сочувствие - 27%, толерантность - 21%; ответственность - 20%.

Обсуждение. Большинство студентов отметили, что важным показателем профессиональной культуры является порядок - 85%. Для 86% студентов осознание ценностей профессиональной деятельности связано с личностным жизненным опытом своего педагога, определившим мотив выбора педагогической профессии; 32% студентов привели в качестве аргумента выбора профессии опыт личной встречи с педагогом-новатором.

Заключение. Оказалось, что только 21% будущих педагогов принимают ответственность за свое профессиональное становление и будущую профессиональную деятельность. Теоретические знания о цели педагогической деятельности студенты недостаточно соотносят с задачами своего реального профессионального становления: 37% студентов осознают, ориентируются и определяют ценности будущей профессиональной деятельности, но не рассматривают потенциал своей личности как основу своего профессионального становления, саморазвития в профессиональной деятельности.

Литература

1. Гайдамак, Е.С. Информационно-аналитическая деятельность специалиста в области образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpiu-83.pdf>
2. Гиниятова, З.М. Структурные компоненты профессиональной компетентности социального педагога /З.М. Гиниятова. [Текст] //Педагогика высшей школы, 2015. – № 3(3). – С.66-68.
3. Иксенова, А.Е. Формирование аналитической культуры педагога как стратегия профессиональной компетенции. [Электронный ресурс]. URL: http://putkuspehu.ucoz.ru/news/formirovanie_analiticheskoy_kultury_pedagoga_kak_strategija_razvitiya_professionalnoj_kompetencii_iskanova_a_e/2015-03-29-8
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высш. И сред. Пед. Учеб. Заведений /Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд. – М.: Academia, 2005. – 175 с.
5. Кузнецов, И. Н. Учебник по информационно-аналитической работе [Электронный ресурс]. – URL: http://royallib.com/book/kuznetsov_igor
6. Нисбетт, Р., Пенг, К., Чой, И., Норензаян, А. "Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания" (Richard E. Nisbett, Kaiping Peng, Incheol Choi, Ara Norenzayan "CULTURE AND SYSTEMS OF THOUGHT: HOLISTIC VERSUS ANALYTIC COGNITION", 2001). – М.: Фонд «Либеральная миссия», 2011. – 63 с.
7. Слостенин, В.А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия //Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт М.-Тула. –1993. – Т.2. – С.47.
8. Что такое анализ данных? URL:<https://en.wikipedia.org/Insight>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Г.М. Сибеева

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** Статья посвящена осмыслению особенностей реализации интерактивных педагогических технологий и возможностей организации игрового взаимодействия участников образовательных отношений по экономического воспитания детей дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** интерактивные педагогические технологии, игровое взаимодействие, элементарные экономические представления, дошкольный возраст.*

***Abstract:** The article is devoted to understanding the features of the implementation of interactive pedagogical technologies and the possibilities of organizing game interaction between participants in educational relations in the economic education of preschool children.*

***Keywords:** interactive pedagogical technologies, game interaction, elementary economic concepts, preschool age.*

Введение. Одна из ведущих задач дошкольных образовательных организаций заключается в направленности на взаимодействие участников образовательных отношений.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования межличностных отношений и развития игровой деятельности детей (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Под влиянием социальной действительности в процессе усвоения детьми дошкольного возраста социального опыта возникает игровое взаимодействие.

В связи с этим решение проблемы экономического воспитания детей дошкольного возраста нам представляется посредством использования интерактивных педагогических технологий.

Цель нашего исследования заключается в актуализации возможностей интерактивных педагогических технологий как одного из эффективных средств формирования элементарных экономических представлений детей дошкольного возраста через организацию игрового взаимодействия.

Мы полагаем, что внедрение интерактивных педагогических технологий в процесс экономического воспитания способствует успешной социализации и фор-

мированию социально-личностных качеств детей дошкольного возраста.

Материалы и методы. В психолого-педагогических исследованиях (Е.В. Андреева, Б.Ц. Бадмаев, О.Н. Ларина, А.П. Панфилов, И.Ю. Устинов и др.) широко представлены различные аспекты использования интерактивных педагогических технологий в образовательном процессе, раскрыты подходы использования интерактивных технологий в дошкольных образовательных организациях [2].

Приближение детей дошкольного возраста к происходящим социально-экономическим ситуациям и их осмысление нам представляется возможным на основе реализации интерактивных педагогических технологий. В этом отношении интерактивные педагогические технологии мы рассматриваем как систему методов и приемов целенаправленного взаимодействия участников образовательных отношений в процессе экономического воспитания.

На наш взгляд, суть интерактивных педагогических технологий в системе экономического воспитания детей дошкольного возраста заключается в обеспечении благоприятных условий для вовлечения участников образовательных отношений в процесс активного игрового взаимодействия.

Результаты. При реализации методов и приемов интерактивных педагогических технологий в системе экономического воспитания следует учитывать интересы, потребности, возможности и возрастные особенности детей дошкольного возраста.

Интерактивные педагогические технологии обуславливают системность организации экономического воспитания детей дошкольного возраста, что предполагает реализацию «способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия» участников образовательных отношений [1, с. 5].

Рассмотрим психолого- педагогические условия реализации наиболее эффективных способов взаимодействия участников образовательных отношений в системе экономического воспитания детей дошкольного возраста.

Деятельностный способ использования интерактивных технологий предоставляет детям дошкольного возраста возможность становления полноправными субъектами игрового взаимодействия. В этом отношении целесообразно организовать совместную деятельность с учетом опыта детей дошкольного возраста в процессе освоения элементарных экономических представлений. При таком проектировании игрового взаимодействия в системе экономического воспитания взаимные действия участников образовательных отношений успешнее усваиваются, усиливается взаимовлияние.

Следующим способом формирования элементарных экономических представлений детей дошкольного возраста являются **интерактивные игры**. Педагогическая ценность интерактивных экономических игр заключается в приобретении детьми дошкольного возраста значимого собственного опыта разумного поведения.

При организации игрового взаимодействия важно обратить внимание содержание интерактивных экономических игр и их взаимосвязь с реальной социальной ситуацией развития детей дошкольного возраста. В этом проявляется характер творческого взаимодействия, самостоятельность и инициативность детей до-

школьного возраста в рамках сюжетно-ролевых игр.

Реализация **имитационного способа** обусловлена особенностью игрового моделирования экономических явлений социальной действительности детей дошкольного возраста. Активизация игрового взаимодействия участников образовательных отношений достигается на основе отбора проблемного содержания имитационных экономических игр. Проигрывание и проживание проблемной ситуации в имитационном игровом взаимодействии способствуют эффективному формированию элементарных экономических представлений детей дошкольного возраста.

Значимость использования **метода проектов** как компонента интерактивных педагогических технологий заключается в предоставлении детям дошкольного возраста возможности активного самостоятельного усвоения элементарных экономических представлений в процессе игрового взаимодействия. При выполнении практико-ориентированных заданий с экономической направленностью игровое взаимодействие участников образовательных отношений целесообразно организовать в малых группах с возможностью осуществления развивающего диалога, взаимной поддержки, взаимного обмена опытом решения задачи, взаимной оценки действий. Экономическому просвещению и взаимодействию участников образовательных отношений способствуют такие мероприятия как «Моя экономическая сказка», «День юного финансиста», «Неделя финансовой грамотности», «Экономический лэпбук» и др.

Метод событийности как интерактивная педагогическая технология предполагает организацию игрового взаимодействия как социально-значимого события в системе экономического воспитания детей дошкольного возраста. Различные явления и события влияют на социально- эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста в рамках образовательного процесса (В.В. Абраухова, Л.И. Новикова, Ю.Ф. Понеделко, Н.Л. Селиванова, В.И. Слободчиков и др.). На наш взгляд, система экономического воспитания детей дошкольного возраста может быть представ-

лена как комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих событий игрового взаимодействия. В этом отношении метод событийности способствует созданию благоприятных условий для самовыражения, саморазвития детей дошкольного возраста в процессе экономического воспитания на основе учета их интересов, потребностей, возможностей.

Обсуждение. Интерактивные педагогические технологии в системе экономического воспитания детей дошкольного возраста способствуют обогащению их социально-личностного опыта. Успешность формирования элементарных экономических представлений зависит от эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в процессе игрового взаимодействия.

На наш взгляд, использование интерактивных технологий предполагает пре-

ращение социального опыта детей дошкольного возраста в личную компетентность, личную ценность и личностные качества и позволяет педагогам проектировать различные модели игрового взаимодействия на основе разработки, выбора содержания образовательного процесса по формированию элементарных экономических представлений детей дошкольного возраста.

Заключение. В современных условиях наблюдается тенденция преобразования интерактивных педагогических технологий в образовательную парадигму. Применение интерактивных педагогических технологий способствует эффективной организации экономического воспитания детей дошкольного возраста.

Литература

1. Кашлев С.С. *Интерактивные методы обучения: учеб.-метод.пособие.* -2-е изд. - Минск: ТетраСистемс. - 2013. - 224 с.
2. Попова Н.Е., Рожкова О.В. *Подходы к использованию интерактивных технологий в дошкольных образовательных организациях // Fundamentalis scientiam, Madrid, Spain. – 2018. -С.35-40.*

Г.А. Каримова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается взаимосвязь языка и культуры в межкультурной коммуникации. Цель статьи: раскрыть взаимосвязь понятий «язык» и «культура» как важного элемента при формировании коммуникативной, межкультурной, социокультурной компетенций. Связь языка и культуры проявляется в межкультурной коммуникации, являющейся адекватным взаимопониманием участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Автор ставит цель доказать, что хорошие знания лингвокультурных особенностей другого народа помогают в процессе межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, язык, культура, история, народ, дружелюбное, толерантное отношение.

Abstract. This article discusses the interconnection of language and culture in intercultural communication. The aim of the article: to reveal the interconnection between the concepts of "language" and "culture" as an important element in the formation of communicative, intercultural, socio-cultural competences.

The connection between language and culture is manifested in intercultural communication, which is an adequate mutual understanding of participants in a communicative act belonging to different national cultures. Prove that good knowledge of the linguocultural characteristics of another people helps in the process of intercultural communication.

Keywords: intercultural communication, language, culture, history, people, friendly, tolerant attitude.

Введение. Вопросы, связанные с языком и культурой, интересовали лингвистов и философов не одно десятилетие. Проблемой языка и культуры занимались ученые – лингвисты как В.фон Гумбольдт, А.А. Потебня, С.Г. Тер-Минасова, А.А. Вежицкая и другие. Известно, что язык – это средство общения. Человек не может развиваться без языка, без общения. У каждого человека есть свой родной язык, своя культура. По мнению известного немецкого ученого В. фон Гумбольдт, язык – это часть культуры [2, 348].

Основная *цель* статьи состоит в раскрытии взаимосвязи понятий «язык» и «культура» и определении соотношений языка и культуры, роль в межкультурной коммуникации. Известно, что культура, как и язык, развивается в обществе человека. Каждый человек растет, развивается, перенимая культуру и язык той среды, того общества, где он родился. Очевидно, что язык и культура тесно связаны между собой. Изучение языка как средства межкультурной коммуникации невозможно без пристального изучения мира и культуры того народа, который использует этот язык для повседневного, естественного общения.

Таким образом, при формировании коммуникативной, межкультурной и социокультурной компетенций учащихся необходимо обратить особое внимание на тесную взаимосвязь языка и культуры.

В основе образовательной политики в области обучения иностранным языкам лежит требование – формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя как языковую, так и социокультурную компетенцию.

Понятно, что современный учитель иностранного языка должен формировать у учащихся не только коммуникативные компетенции, но и социокультурные компетенции, как знание национально-культурных особенностей речевого и неречевого поведения в своей стране и странах изучаемого языка;

- применение этих знаний в различных ситуациях формального и неформального и межкультурного общения,

- распознавание и употребление в устной и письменной речи основных норм речевого этикета;

- знакомство с образцами художественной, публицистической и научно-популярной литературы;

- представление об особенностях образа жизни, быта, культуры стран изучаемого языка;

- представления о сходстве и различиях в традициях своей страны и стран изучаемого языка.

Материалы и методы исследования. Лингвистический компонент содержания обучения иностранному языку предполагает отбор необходимого материала: 1) языкового (лексического, грамматического, фонетического); 2) речевого; 3) социокультурного. При этом учитываются такие факторы, как а) предполагаемый контекст деятельности обучаемых, их реальные запросы, интересы и потребности, б) общий уровень образованности, в) уровень владения языком.

Поскольку обучение иностранному языку предполагает формирование необходимой языковой, речевой и социокультурной компетенции, то очевидно, что в понятие *методологического компонента* содержания обучения различным аспектам языка и видам речевой деятельности входит обучение различным приемам работы с лексикой, грамматикой, фонетикой, различными типами словарей и справочников, а также приемам работы с текстом.

По мнению многих ученых, язык и культура представляют собой единство, в котором ведущим компонентом является культура.

В толковом словаре Ожегова «Культура определяется как совокупность производственных общественных и духовных достижений людей» [5, 45].

Н.Д. Гальскова и Н. И. Гез подчеркивают, что «До 1960 -х годов культура присутствовала как самостоятельный элемент, сопряженный со страноведческими знаниями о стране изучаемого языка. Овладение этими знаниями должны способствовать формированию у учащихся представлений о духовных ценностях народа изучаемого языка» [1, 54].

Н.Д. Гальскова и Н. И. Гез предлагают рассматривать межкультурную компетенцию по-разному:

1) «как способность людей разного пола и возраста мирно и без взаимной дискриминации сосуществовать в одном обществе»;

2) « как способность участвовать в чужой культуре»;

3) «как идентичность, интегрирующую знания и образцы поведения, в основе которых лежат принципы плюрализма мышления и осознания историчности культурных процессов» [1, 73].

По мнению Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез межкультурная компетенция - это способность человека реализоваться в рамках диалога культур, то есть в условиях межкультурной коммуникации[1,10].

Делая акцент на «межкультурном» обучении, современная теория представляет культуру как нечто прогрессивное и обходит стороной вопросы, связанные с проблемами сосуществования культур. Создается впечатление, что «культура», включенная в образовательную парадигму, как волшебное слово, устранил все противоречия и проблемы не только лингвистического образования, но и международной жизни.

Межкультурная компетенция является важной образовательной компетенцией при изучении иностранного языка и иноязычной культуры, где объектом ее формирования является процесс общения представителей разных культур и национальностей, где основными составляющими являются дружелюбие, толерантность, а также общие знания о языке, культуре изучаемого языка[4, 118].

Известно, что родной язык является бесценным богатством народа, где выявляются важные черты, характер, мысли, творчество, духовность, культура народа. Родной язык для каждого человека является в прямом смысле этого слова родным и близким. Каждый народ старается сохранить свой родной язык как ценность, как наследие народа.

Работа с языками – это уже вхождение в область ценностных ориентиров, морали, нравственности, творчества разных

народов. Глубокое проникновение в язык, приемлемое овладение его языковой базой, всегда предполагало одновременное познание культурных особенностей и ценностей. Изучение другого языка естественным образом настраивает человека на восприятие других форм поведения, способов выражения мысли, на симпатию к другому народу.

Язык – это не только система языковых средств, необходимых для общения, и правил их использования, как отметил великий немецкий лингвист В.фон Гумбольдт, язык это духовная энергия народа, чудесным образом запечатленная в отдельных звуках[2, 348].

По мнению А.А. Реформатского «Язык отождествляет общение членов коллектива между собой и позволяет сообщать и хранить нужную информацию о любых явлениях материальной и духовной жизни человека[6]. При помощи языка можно передать символы, нормы, обычаи, информации, знания, модели поведения, верования, идеи, чувства, ценности, традиции. Так происходит социализация, которая выражается в усвоении культурных норм и поведений в обществе. «Язык как достояние коллектива складывается и существует веками»[6, 24].

Необходимо также научить учащихся проводить социокультурные наблюдения, в процессе изучения иностранных языков. М. Байрам так же указывает на необходимость изучения иностранного языка с опорой на иноязычную культуру (культурный опыт). Он считает важным сравнивать не только языки (родной и иностранный), но и культурные ценности своего народа и страны изучаемого языка.[8, 17]. По мнению К Крамш, надо обратить внимание на несовпадение реальной культуры страны и образа культуры страны, который формируется в сознании обучающегося [9, 28].

Страноведческие знания, которые учащиеся получают во время ознакомления с культурой другой страны, крайне необходимы. Они помогают лучше представить, понять другую культуру, учат уважать их традиции, развивают чувство интернационализма.

Известно, что каждая культура имеет свою языковую систему, с помощью которой ее носители общаются друг с другом, формируя межкультурную коммуникацию. «Коммуникация – акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанная на взаимопонимании, сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц» [7, 12].

Результаты исследования.

Каждая культура формируется и живет в разных исторических и природных условиях, создавая свою картину мира и свой язык общения. Иногда возникает проблема при переводе информации или текста с одного языка на другой. Например, башкирская пословица «*Бөркөт һаула, егет яуза һынала*» можно перевести «*Беркут познается в полете, а джигит в бою*» а в русском языке есть эквивалент этой пословицы «*Птицу узнаешь по полету*» а французский эквивалент звучит так: «*Vous pouvez reconnaître un oiseau en chantant*» «*Птицу узнаешь по пению*» Конечно, точный перевод невозможен из-за разных картин мира коммуникантов.

Из за своеобразия исторического развития и культуры, для выражения одной и той же мысли, каждый народ использует различные образы [3, 67].

Dogs that put up many hares kill none (анг.)

Besser ein Vogel in der Hand als zehn über Hand (нем.)

Һауалагы торнага караганда, куддагы сәпсек якшы (баш.)

Лучше синица в руке, чем журавль в небе (русс.)

Обсуждение

Анализируя полученные результаты исследования, можно прийти к выводу о том, что пословицы и поговорки разных

народов являются бесценным наследием культуры народа, которое отражается в языке. Согласно В. фон Гумбольдт, внутренняя форма языка – это выражение «народного духа», его культуры [2, 348]. Рассматривая результаты исследования можно определять роль взаимосвязи языка и культуры как барьер, разделяющие народы, с одной стороны, и как щит, защищающий национальную самобытность, идентичность народов, с другой стороны.

Заключение. Таким образом, исходя из сопоставительных анализов фразеологических единиц разноструктурных языков, можно сказать, что язык и культура в процессе межкультурной коммуникации тесно связаны между собой, и каждый носитель языка является и носителем культуры. Ведь язык является хранителем культурных ценностей, запечатленных в единицах языка, в устных и письменных текстах. Следовательно, языковые знаки способны выполнять функцию знаков культуры и служат средством отражения культуры, что и позволяет представить национально - культурную ментальность и ценность. Связь языка и культуры проявляется в межкультурной коммуникации, являющейся адекватным взаимопониманием участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Очевидно, что хорошие знания лингвокультурных особенностей обеспечивают возможность межкультурной коммуникации, т.е. способность вести диалог культур. И конечно же, изучая язык и культуру другого народа, обучающийся может получить возможность расширить свое лингвокультурологическое пространство и легко адаптироваться в современном поликультурном мире.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М.: Издательский центр «Академия», 2009.
2. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. — М.: Наука, 1984. — 397 с.
3. Каримова Г.А. Роль пословиц в межкультурной коммуникации. //Язык и межкультурная коммуникация. Материалы межвузовской научно-практической конференции. Санкт Петербург. 2008 с.66-68
4. Каримова Г.А. Роль межкультурной компетенции при обучении иностранным языкам. Современная наука: проблемы и перспективы развития: Материалы всероссийской за-

очной научно-практической конференции (г. Уфа, 29 мая 2020 г.) // Отв. ред. А.В. Янгиров. - Уфа: Изд-во ИРО РБ, 2020. С.118-120.

5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка 4 изд., доп. М., 2005

6. Реформатский А. А. Введение в языковедение М.: Аспект пресс - 2006. - 352 с.

7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. – 166 с.

8. Byram M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, 2014.

9. Kramsch C.J. *Culture in foreign language teaching*. University of California at Berkeley, US, 2015.

Л.А. Тихоненко

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЧЕЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В УСТНОЙ ПОДРОСТКОВОЙ РЕЧИ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности использования речезыковых средств в устной речи подростков на различных уровнях: фонетическом, морфемном, морфологическом, синтаксическом, а также с точки зрения использования невербальных средств. Особое внимание уделяется нетрадиционным способам развития устной речи школьников на уроках русского языка и литературы.

Ключевые слова: подростковый дискурс, невербальные средства общения, методика преподавания русского языка и литературы

Abstract: The article examines the features of the use of speech and language tools in the oral speech of adolescents at various levels: phonetic, morphemic, morphological, syntactic, as well as from the point of view of the use of non-verbal means. Particular attention is paid to non-traditional ways of developing the oral speech of schoolchildren in the lessons of the Russian language and literature.

Keywords: adolescent discourse, non-verbal means of communication, methods of teaching Russian language and literature.

Введение. Одним из важнейших компонентов развития коммуникативной компетенции в методической литературе указывается чаще всего развитие навыков устной речи, связанное с обучением школьников разным типам письменной речи, написанием изложений и сочинений, а также составлением конспектов и пр. Однако не менее важным является и развитие устной речи, поскольку именно она – по мере обучения школьников – все чаще становится средством решения различных учебных задач, а не только объектом лингвистического анализа. Еще К.Б. Бархин в 1929 году призывал приблизить обучение речи к процессу естественного живого общения людей, уделяя большое место в своей методике устным формам работы: устному сочинению, диалогам, пересказу. И современные стандарты образования предполагают обучение всем видам речевой деятельности, а результативность уроков русского языка и литературы напрямую зависит от того, как продумана взаи-

мосвязь устной и письменной речи обучающихся. Особую остроту речевое развитие приобретает в подростковый период, в один из самых трудных психологических этапов в жизни человека. Ведущий вид деятельности подростков - деятельность общения, чрезвычайно важная для формирования личности, поскольку именно в общении осваиваются нормы социального поведения [2; 643].

Материалы и методы. Обучение устной речи строится на понимании того, что любая коммуникация предполагает ряд обязательных элементов, составляющих структуру общения. Так, основными компонентами являются следующие: средства общения, субъекты общения, потребности, мотивация и цели общения, способы взаимодействия, взаимовлияния и отражение влияний в процессе общения и результаты общения. Помимо структуры общения, необходимо учитывать и его функции, среди которых выделяют следующие: установление общности между людьми,

регулирование совместной деятельности, познание жизни, формирование самосознания человека, самоопределение личности [1; 9]

Результаты изучения ментального мира школьника-подростка, проводившегося методом анализа устных высказываний, выявили некоторые закономерности в их дискурсивном поведении, одной из которых является то, что подростковая речь, отражая неустойчивость культурно-языкового состояния общества, зачастую балансирует на грани литературного языка и жаргона и несет на себе отпечаток тенденций развития общества. Еще одна причина ненормированности речи подростков кроется в потребности молодых людей в самовыражении и встречном понимании.

Результаты. Анализ устных дискурсов подростков позволил выделить следующие характерные их особенности.

1. Подростки стараются говорить быстро и как можно лаконичнее, что объясняется присущим большинству из них юношеским максимализмом. Это приводит к экономии языковых средств на разных уровнях речевой организации: фонетическом, грамматическом и лексическом. Так, для лексического уровня свойственно «усечение» слов, например: *комп, домашка, домаха* (домашняя работа), *телик, видик, классуха, физра, деньрож, дэрэ* (день рождения), *родаки, джоха* (джойстик).

На фонетическом уровне экономия языковых средств выражается в ослабленной артикуляции и нечеткой дикции, влекущих за собой усиленную редукцию гласных:

(1) Он все время [гър'ит] / [здр'ас'ть] / [здр'ас'ть] //

(2) Это [ч'эк] / который не [в'эбража'йт] //

(3) Бери мою ручку / [кан'эин] //

(4) Ну ты [пр'ам] герой //

2. Для подростков важно, чтобы смысл высказывания был понятен в определенном контексте, но, передавая основное значение, они не заботятся о точной передаче формы и деталей. На фонетическом уровне это находит проявление в особенностях продуцирования сегментных звуковых единиц: а) стяжение звуков: *Ну*

ты [вапцэ] даёшь // б) более долгая артикуляция гласных [а], [о] в сильной позиции: *Да (а-а), ты очканул //*

3. Для подростковой речи характерно нарушение норм русского литературного языка и в области акцентуации: *звОнит, Отбыл, тортЫ, красивЕе, вклЮчим, бАлуюсь, прИняла, не дАла; конеЧНо*. Особенно актуальна эта проблема, поскольку отклонение от нормы в устной повседневной речи влечет за собой ошибки при выполнении заданий ЕГЭ по русскому языку раздела «Орфоэпия».

4. На словообразовательном уровне огромный потенциал имеют слова, содержащие суффиксы. Их использование зачастую помогает выразить эмоции, оценку происходящего:

Ну я и растеряха// опять телефон оставила на парте//

(1) *Какой же милаха он//*

(2) *Жирнюга ты//*

Интересно и то, что особой продуктивностью в речи школьника-подростка обладает нулевая суффиксация (*чмырь* – *чмырить*, *шнырь* – *шнырять*), а также усечение основы (*нарк* – *наркоман*, *шиза* – *шизофреник*, *пьянь* – *пьяный*, *угар* – *угорать*, *экстремал* – *экстремальный*).

4. На уровне морфологии речь подростков характеризуется употреблением самостоятельных частей речи, а также отсутствием некоторых книжных форм речи и наличием ошибок в употреблении некоторых грамматических категорий. Особенно интересно активное употребление действительных слов, что во многом объясняется ситуативностью высказывания, субъективностью, эгоцентризмом и эфемерностью, что характерно для школьников-подростков в сфере повседневной жизни.

(1) *Стили речи это то / как мы говорим с другими в зависимости от ситуации // или как мы пишем //*

Интересной особенностью устной речи школьников подростков является практически полное отсутствие причастий и деепричастий.

5. На синтаксическом уровне для подростковой речи характерно использование различных синтаксических конструкций, среди которых наиболее употре-

бительными являются односоставные предложения.

(1) Короче / мы ездили с мамой на Кипр // там ваще круто //

(2) Я пошел к доске / не повезло мне // нет домашки //

Частотны конструкции, осложняющие простое предложение (с однородными членами предложения и обращениями):

(1) Я никогда еще так бассейне не уставал и не выдыхался // тренер запарил / вынес мозг //

(2) Макс / айда-ка в столовку сгоняем //

(3) Слыш / подруг / давай на дачу завтра //

Также можно наблюдать предпочтительное использование сложноподчиненных предложений (среди сложных конструкций), так как именно этот тип обладает наиболее выразительными возможностями:

(1) Я не говорила маме про собрание / потому что боялась за тройки //

Еще одна особенность устной речи подростков – это использование конструкции наложения, состоящей из двух частей, которые обладают самостоятельной предикацией и связаны общим членом предложения со срединным расположением, что тоже позволяет экономить сегментные средства:

(1) У нас завтра будет показательное выступление // для родителей выступить будем //

Помимо этого, можно отметить и прием словорасположения, а именно паратаксические объединения глаголов:

(1) А мы все ходим навещаем наши классную //

(2) Если надо / бери звони мне //

(3) Мама предложила поехать съездить в Тайланд //

Можно сделать вывод, что в речи подростков в общем и целом находят отражение основные тенденции современного синтаксиса – избыточность /экономия сегментных средств.

6. Для ритмикомелодической стороны речи подростков характерно использование различных интонаций в зависимости от ситуации общения. Также школьники часто используют такие просодические

средства, как придыхание и лабиализация для передачи различных оттенков эмоций:

(1) Вот это был (фильмец)пdx// (восхищение)

(2) А она ко мне даже (не вышла) лбл// (обида)

7. В структуре устного дискурса важную роль играют невербальные компоненты, функционирующие наряду с вербальными и выполняющими в рамках высказывания следующие функции: иллюстративную, дейктическую, функцию актуализации информативно значимых компонентов высказывания; эмотивную, фактическую, регулятивную, апеллятивную, метатекстовую и эстетическую. Кроме того, невербальные компоненты формируют скрытый коммуникативный смысл высказывания, организуют высказывание, сигнализируют о возникновении коммуникативного сбоя. Зачастую в устной коммуникации подростков происходит замещение вербального высказывания невербальными компонентами.

Обсуждение. Проведенный анализ показал, что школьники-подростки достаточно часто нарушают различные нормы литературного языка как основного средств общения и обучения, стремясь таким образом к самовыражению себя в языке. Однако задачей учителя на уроках языка, помимо традиционного тренинга орфографических и пунктуационных навыков, является и развитие устной речи. Очень важно, чтобы школьники на уроке постоянно слышали образцы грамотной речи: это могут быть и художественные тексты, и речь самого преподавателя. Один из наиболее эффективных способов обратить внимание на красоту устной речи - её удачные образцы самих учащихся.

Существующая методика главным содержанием уроков развития речи предполагает накопление словарного запаса, а также умение строить высказывание в соответствии с коммуникативной целью. Предложим некоторые нетрадиционные формы по развитию устной речи на уроках русского языка и литературы:

1. Работа со зрительной опорой, в качестве которой могут выступить, например, картины, фотографии (именно этот

вид работы предложен выпускникам 9-го класса на устном собеседовании) и комиксы. Последние особенно интересны учащимся, если соответствуют их возрасту, изображенные события понятны, актуальны и не тривиальны. Одной из форм работы с комиксом может быть устный диалог, в котором каждый из учащихся играет роль персонажа комикса. Критериями оценки при таком виде работ будут следующие: а) индивидуализация речи героя; б) психологическая достоверность (может ли человек говорить так в подобной ситуации); в) использование различных речевых средств для понимания характера персонажа; г) умение слышать реплики собеседников и откликаться на них; д) разнообразие используемой лексики и синтаксических конструкций. Оценивание должно происходить на следующем после самого задания уроке, так как происходящее сразу при прослушивании оно убивает непосредственность восприятия.

Еще одним видом работы по комиксам является устный рассказ, суть которого заключается в том, что кто-то из учеников повествует, а остальные слушают. Такая монологическая работа может следовать сразу за устным диалогом, однако комиксы необходимо раздать заранее.

2. Творческие устные работы на основе личных впечатлений. Обучающимся намного интереснее говорить и писать о том, что они пережили лично, что стало фактом их жизни. Это могут быть совершенно разные по тематике и форме изложения устные сочинения. Например, музыкальные впечатления: на уроке прослушивается музыкальный фрагмент, а затем ученики высказываются на тему: «Что я чувствовал, слушая эту музыку?».

3. Одной из самых интересных форм устной работы для современных подростков являются дискуссии. Целью такого вида работы является обучение умению слушать, формулировать свои мысли и аргументировать их. Темы дискуссии должны быть, с одной стороны, актуальны и интересны подросткам, с другой стороны, соотноситься с тем материалом, с которым они работают на уроках. Так, интересны и традиционные темы (например, суд над

Обломовым), так и более актуальные («Зачем нужно беречь природу?»). К этому же виду работы можно отнести и формат круглого стола, когда детям предлагается текст для обсуждения, по которому они составляют небольшие монологические высказывания, задают друг другу вопросы, а потом вступают в дискуссию по спорным вопросам.

3. Устная газета. Основная задача – выбрать интересный материал и грамотно его оформить. Это может стать ежедневной формой работы, когда обучающиеся в начале урока делают небольшие сообщения о том, что происходит в школе, в классе, в районе или городе, где они живут. Главными критериями оценки в таком случае будут следующие: а) стилевая принадлежность высказывания; б) точность; в) информативность.

4. Языковые игры. Их использование позволяет сделать урок более живым, а также отдохнуть от традиционных видов работы. Например, словесная игра «Один день из жизни», когда учащиеся выбирают любую профессию и должны составить рассказ из одних существительных (глаголов, прилагательных) о трудовом дне представителя данной профессии.

5. Огромным потенциалом для работы по развитию устной речи школьников являются уроки литературы. Одним из действенных нетрадиционных видов работы является работа с текстами по технологии «выворачивание сказки наизнанку» Джанни Родари (события в тексте излагаются в той же последовательности, но персонажи его заменяются другими). Это прием позволяет отойти от стереотипов, развивают наблюдательность и мышление интересен не только младшим школьникам, но и учащимся среднего и старшего звена.

Заключение. Таким образом, можно прийти к выводу, что особенности устной речи школьников-подростков во многом объясняются психологией возраста: например, высокой потребностью в скрытой от официальной речевой культуры форме существования. Однако овладение грамотной речью является важным условием формирования социально активной личности, поэтому одной из задач совре-

менного образования является развитие речевой деятельности: научить ясно и грамматически правильно говорить, излагать мысли в свободной и творческой ин-

терпретации не только в письменной, но и устной речи, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру.

Литература

1. Добрович А.Б. *Воспитателю о психологии и психогигиене общения*. М., 1987, с.9.
2. Митина С.Н. *Речевое развитие личности в контексте языкового пространства* // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. № 4(2), с.643-646.
3. Назарова Л.А. *Подростковый дискурс: функционально-прагматический аспект (на материале русского языка / автореферат дисс. ...канд.филол.наук. – Омск: 2014.*

М.В. Иркабаева, О.В. Прядильникова

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ WEB-КВЕСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье ставится задача определить образовательные возможности технологии веб-квеста на уроках русского языка для повышения познавательной активности обучающихся и совершенствования предметных компетенций. Авторы рассматривают возможности интерактивных технологий не только для стимуляции познавательной активности обучающихся, но и для формирования устойчивых предметных компетенций. На основе анализа результатов проведенного веб-квеста «Готовимся к Единому государственному экзамену по русскому языку» определяются преимущества использования технологии веб-квеста в обучении русскому языку.

Ключевые слова: веб-квест, интерактивные технологии, стимуляция познавательной активности обучающихся, образовательные возможности.

Abstract. This article aims to determine the educational opportunities of web quest technology in Russian language lessons to increase students' cognitive activity and improve subject competencies. The authors consider the possibilities of interactive technologies not only to stimulate the cognitive activity of students, but also to form stable subject competencies. Russian language training is based on the analysis of the results of the web-quest "Preparing for the Unified state exam in Russian". The advantages of using web-quest technology in teaching Russian are determined.

Keywords: web quest, interactive technologies, stimulation of students' cognitive activity, educational opportunities.

Введение. В условиях вынужденного дистанционного обучения перед системой образования и каждым педагогом особенно остро встал вопрос повышения мотивации учащихся к познавательной деятельности. Традиционные способы подачи учебного материала очень часто в условиях дистанционного обучения демонстрируют свою несостоятельность, при этом учебные задачи в этом формате ставятся в том же объеме, что и при традиционном обучении. Для решения этой проблемы педагогу необходимо использовать особенности электронного обучения и научиться переводить его недостатки в преимущества. Таковым преимуществом электрон-

ного обучения являются интерактивные методы и их возможности. Одним из таких методов, набирающих в последнее время все большую популярность, становится технология веб-квеста. В данной статье ставится задача определить образовательные возможности технологии веб-квеста на уроках русского языка для повышения познавательной активности и овладения предметными компетенциями. Гипотеза нашего исследования состояла в том, что использование интерактивных технологий, в частности, технология веб-квеста, может стимулировать интерес обучающихся к познанию и сформировать устойчивые предметные компетенции.

Материалы и методы. Понятие веб-квест (от английского «поиск») обозначает игру, требующую решения заданий для продвижения по сюжету с помощью работы с сайтами. Известно, что модель веб-квест была представлена в 1995 году преподавателем университета Сан-Диего Берни Доджем. Веб-квест в педагогике – это проблемное задание, проект с использованием интернета. Это инновационная технология обучения, что подчеркивается многими авторами, обращающимися к ней (Недосекина Е.В., Минина Ю.Л. (2018), Власова Н.А. (2018), Кацюба И.А., Скороход А.Ю. (2019), Беляева В.А. (2018), Шевяков Д.О. (2018), Фролова Л.Н., Василенко В.Н., Михайлова Н.А., Драган И.В. (2018) и др.). Сюжет веб-квеста предполагает планирование деятельности обучающихся по применению и использование полученной в Интернете информации [1].

Необходимо отметить, что веб-квест – это интерактивная учебная деятельность, характерная тем, что в ней присутствует проблема, которую нужно решить путем поиска необходимой информации группой учащихся, причем члены группы знают свою роль в решении общей проблемы [3; 27].

В настоящем исследовании были использованы эмпирические методы исследования: в целях исполнения Приказа Министерства образования и науки Республики Башкортостан № 660 от 29.06.2020 «О формировании системы открытого образования на русском языке и обучения русскому языку для развития онлайн-школы на русском языке (через информационно-телекоммуникационную сеть Интернет в асинхронном формате и с синхронным участием педагогов) был разработан веб-квест по теме «Готовимся к ЕГЭ по русскому языку» для обучающихся 10 и 11 классов. В процессе выполнения заданий предложенного квеста обучающимися Республики Башкортостан производилось наблюдение за этапами его прохождения, анализировались типичные затруднения. Кроме того использовались такие практические методы, как описание, сравнение, опрос.

При разработке образовательного квеста по русскому языку учитывались требования к структуре веб-квеста.

Каждый Веб-квест должен иметь:

1. **Ясное вступление**, где четко описаны главные роли участников (например, "Ты - детектив, пытающийся разгадать загадку таинственного происшествия" и пр.) или сценарий квеста, предварительный план работы, обзор всего квеста.

2. **Центральное задание**, которое понятно, интересно и выполнимо. Четко определен итоговый результат самостоятельной работы учащегося (например, задана серия вопросов, на которые нужно найти ответы, прописана проблема, которую нужно решить, определена позиция, которая должна быть защищена, и указана другая деятельность, которая направлена на переработку и представление результатов, исходя из собранной информации).

3. **Список информационных ресурсов** (в электронном виде – на компакт-дисках, видео и аудио носителях, в бумажном виде, ссылки на ресурсы в Интернет, адреса Веб-сайтов по теме), необходимых для выполнения учащимся задания. Этот список должен быть аннотированным.

4. **Описание процедуры работы**, которую необходимо выполнить каждому учащемуся при самостоятельном выполнении задания (этапы).

5. **Руководство к действиям** (как организовать и представить собранную информацию), которое может быть представлено в виде направляющих вопросов, организующих учебную работу (например, связанных с определением временных рамок, общей концепцией, рекомендациями по использованию электронных источников, представлением "заготовок" веб-страниц – для избежания технических трудностей при создании ими самостоятельных страничек как результата изученного ими материала и др.).

6. **Заключение**, в котором суммируется опыт, который будет получен учащимися при выполнении самостоятельной работы над Веб-квестом. Иногда полезно включить в заключение риторические вопросы, стимулирующие активность учащихся продолжить свои опыты в дальнейшем.

Веб-квест «Готовимся к ЕГЭ по русскому языку» содержит:

1. **Обращение к участникам**, в котором поставлены цели и задачи квеста, указаны результаты, к которым обучающийся должен прийти.

2. **Центральное задание** квеста – ответить на вопросы на каждой тематической станции.

3. **Список информационных ресурсов** представлен на каждой станции в виде справочных материалов. Это очень упрощает работу ученика, так как вся необходимая для поиска ответа информация собрана в одном месте.

4. **Описание процедуры работы** представлено в маршруте квеста, задания в нем расположены от более легких к более сложным.

5. **Руководство к действиям** содержало информацию о количестве попыток на той или иной станции, времени выполнения заданий. Каждое задание содержало конкретные пояснения по оформлению ответа (число, слово, набор цифр, словосочетание и проч.)

6. По итогам квеста каждый участник, выполнивший его полностью, получил электронный сертификат.

Результаты. Веб-квест «Готовимся к ЕГЭ по русскому языку» состоял из 7 станций:

Станция 1. БЕРЕГ ГРАМОТНЫХ ЛЮДЕЙ «ОРФОГРАФИЯ!»

Станция 2. ЗАЛИВ ЛЕКСИЧЕСКИЙ И ГОРА ПАРОНИМИЧЕСКАЯ

Станция 3. ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ БЕСЕДКА

Станция 4. МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ТРОПИНКИ

Станция 5. ПОЛЯНА «ГРАММАТИЧЕСКОЕ КОЛЕСО»

Станция 6. ОСТАНОВКА «КОРРЕКТОРСКАЯ»

Станция 7. МЫС ТВОРЧЕСТВА

Предложенные задания были соотнесены с форматом ЕГЭ по русскому языку. На станциях ученику давалось неограниченное количество попыток. При этом количество заданий на станциях было разным. Все задания были базового уровня сложности. Для того, чтобы перейти на следующую станцию, необходимо было дать верные ответы на большую часть вопросов (не менее 60%).

В квесте была еще один маршрут, который предлагался участникам в качестве дополнительного и необязательного. На каждой станции помимо тестовых заданий были вопросы повышенного, олимпиадного уровня сложности в рамках викторины «Знатоки русского языка». Задания викторины требовали знаний более глубоких, чем знания, полученные в рамках школьного курса русского языка. Время для ответов на вопросы викторины было ограничено, давалась только одна попытка для ее прохождения. При этом минимальное количество баллов для прохождения на следующую станцию должно было быть не менее 6 (из 10 возможных). Большая часть заданий викторины были открытыми, требовали от участников языковой и лингвистической эрудиции, серьезной *теоретической подготовки*.

Статистика квеста

Общее количество желающих	880 человек.
Допущены к участию в квесте	427 человек
Приступили к выполнению заданий	227 человек
Задания в формате ЕГЭ.	Викторина «Знатоки родного языка».
Станция 1 – 247 попыток	Станция 1 – 157 попыток
Станция 2 – 377 попыток	Станция 2 – 100 попыток
Станция 3 – 132 попытки	Станция 3 – 68 попытки
Станция 4 – 154 попытки	Станция 4 – 43 попытки
Станция 5 – 239 попыток	Станция 5 – 23 попытки
Станция 6 – 134 попытки	Станция 6 – 14 попытки
Станция 7 – 122 попытки	Станция 7 – 8 попытки
Результаты квеста	
Закончили квест 77 человек	Закончили работу в Викторине – 8 человек

На основании рейтингового списка победителями Викторины «Знатоки родного языка» признали 3 обучающихся, набравших наибольшее количество баллов на всех 7 станциях.

Обсуждение. Анализируя полученные результаты, можно прийти к выводу о том, что образовательный квест выполнил одну из задач, поставленных перед разработчиками: безусловно, повышение мотивации к познавательной деятельности доказано. Более 800 человек изъявили желание принять участие в квесте, это говорит о том, что такая форма подачи учебного материала вызывает интерес, привлекает внимание и востребована у обучающихся. При этом показательно и количество попыток решения заданий на каждой станции. Одним из самых сложных разделов оказался раздел, посвященный лексике и фразеологии. Количество попыток незначительно уменьшается от станции к станции. Это тоже вполне закономерно: выполнив менее сложные задания, ученик не в состоянии (по разным причинам) справиться с более трудными вопросами. В итоге он попросту прекращает попытки пройти квест до конца. Следует отметить, что перед разработчиками не стояла цель обеспечения полного прохождения квеста всеми участниками. При этом учитель при использовании этой технологии, безусловно, сможет контролировать и отслеживать процесс прохождения маршрута образовательного квеста и даже при необходимости обсуждать коллективно вопросы, вызвавшие затруднения у большинства обучающихся.

Результаты прохождения Викторины «Знатоки родного языка» также довольно показательны. Разработчиками квеста было анонсировано денежное вознаграждение за успешное прохождение викторины в рамках квеста. 157 человек приступили к выполнению этого задания. Интересно, что более 30% участников даже не приступили

к выполнению заданий, которые, видимо, оказались более сложными, чем они предполагали. На каждой станции кроме таких «пустых» попыток был значительный процент (от 20% до 40%) участников, которые не смогли преодолеть минимальный порог, вследствие чего не были допущены к выполнению заданий следующей станции. При этом количество участников, которые закончили выполнение заданий Викторины, было довольно предсказуемо: выполнение заданий повышенного уровня сложности не может носить массовый характер.

Как отмечает Т.И. Пискунова, «добывание новых знаний для учащихся, согласно этой методике, должно стать своего рода приключением, для преодоления задач-препятствий которого им будет необходимо использовать не только мозговые ресурсы, но и творческий потенциал» [2; 80]. Безусловно, результаты образовательного квеста «Готовимся к ЕГЭ по русскому языку» подтверждают эту мысль.

Заключение. Таким образом, в результате проведенного исследования была полностью доказана и обоснована выдвинутая гипотеза. Данный квест был направлен на подготовку к ГИА, развитие интеллектуальных способностей, критического мышления, способности устанавливать логические связи между явлениями, способности анализировать различные точки зрения и делать обоснованные выводы, т.е. на формирование и совершенствование предметных компетенций. Кроме того и второе условие гипотезы было доказано: в процессе прохождения квеста действительно развивались личностные качества обучающихся (гибкости, продуктивности мышления, быстроты реакции, ответственности, умения распределять время), совершенствовались расширение общекультурных компетенций, повышался интерес к учебе.

Литература

1. Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // *Вопросы Интернет-образования*. 2002, № 7. - http://vio.fio.ru/vio_07
2. Пискунова Т.И. Квест-технологии как альтернатива традиционному преподаванию // В сборнике: *Язык, история, общество. Международная научно-практическая виртуальная конференция. Сборник статей и тезисов.* – 2018. – С. 79-82.
3. Прядильникова О.В. Веб-квест: способы активизации познавательной деятельности обучающихся // *Среднее профессиональное образование.* – 2015. – № 4. – С. 27-30.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

М.И. Губайдуллин

Тьюторское сопровождение в формировании установок на здоровый образ жизни участников образовательных отношений

Аннотация. Рассматриваются вопросы тьюторского сопровождения в процессе формирования здорового и безопасного образа жизни участников образовательных отношений, ее характеристики, как профессиональное здоровье, состояния.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, профессиональное здоровье, компоненты здоровья.

Abstract. The issues of tutor support to the formation of a healthy and safe lifestyle of participants in educational relations, its characteristics as professional health, state are considered.

Keywords: healthy lifestyle, professional health, health components.

Введение. В настоящее время формирование здорового и безопасного образа жизни представляется одной из наиболее значимых и актуальных тем в отечественном образовательном пространстве и связано это с тем, что в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов наряду с возрастанием учебной нагрузки признается необходимость и обязательность ведения здоровьесберегающих образовательных технологий [1].

Концепция здоровьесбережения (системы охраны здоровья) отражена в ряде основных положений государственной политики России и является фундаментальной основой для формирования позитивного отношения граждан Российской Федерации к образованию и воспитанию молодого поколения.

Проблеме здорового образа жизни посвящено много исследований, проведенных как в России, так и за рубежом (Н.П. Абаскалова, 2016; Р.И. Айзман, 1996; В.А. Ананьев, 2007; М.М. Безруких, 2004; Н.И. Белова, 2013; А.В. Гушин, 2013; Е.Н. Дзятковская, 2002; А.Л. Дорошенко, Е.Е. Соколов, 2011; В.И. Дубровский, 2016; О.М. Евдокимова, 2000; В.И. Загвязинский, 2004; В.В. Колбанов, 2000; А. Маслоу, 2003; В.А. Медик, 2010; Л.М. Митина, 2005; О.Н. Михайлова, 2000; Л.Ф. Тихомирова, 2004 и др.).

В работах констатируется необходимость личностных усилий каждого конкретного индивидуума к ведению здорового образа жизни, с акцентом на проблемы преодоления вредных привычек и иных видов нездорового образа жизни, при этом вопросам профилактики и формирования здорового образа жизни, уделяется недостаточно внимания, особенно с позиции социологии медицины [2].

В исследовании социальных детерминант здоровья и их роли в формировании отдельных патологий значительный вклад внесли специалисты в области социальной гигиены и эпидемиологии (М. Marmot, 1982; R. Bell, S. Venkatapuram, 2010; С.В. Курашов, 2020; Ю.П. Лисицын, 2009; Н.А. Семашко, 1954; Б.Я. Смуглевич, 1973; С.Я. Фрейдлин, 1961; З.Г. Френкель, 1926). Социологические работы по данной теме концентрируют внимание на социальных контекстах формирования здоровья, социальном градиенте здоровья и его макросоциальных детерминантах (К. Horn, 2012; В. Link, Jo Phelan, 1995; R.G. Wilkinson, 1996; G. Steinkamp, 1999; G. Pappas, 2006; M. Susser, 1996; К. Норпер, 2007; И.Г. Карташов, 2007; В.Г. Копина, 1987; Н.М. Римашевская, 2004; В.С. Тапилина, 2004), критериях типологизации и группировки социальных факторов риска здоровья (И.А. Гареева, 2009; О.Я. Кислицына, 2007; Л.В. Панова, Н.Л. Русинова, 2007) и эмпирическом анализе подтвержден-

ности социальным факторам риска различных социальных групп (А.А. Баранов, 2006; И.Б. Назарова, 2003; В.М. Нилов, 2011; В.Н. Келасьев, 2005; И.Л. Первова, 2010; К.Н. Хабибуллин, 1993; А.В. Концевая, 2009; Л.Н. Коробов, 2009; В.Р. Мухамедшина, 2011).

Здоровье, по определению Всемирной организацией здравоохранения - состояние полного физического, духовного (психического) и социального благополучия (компоненты здоровья), а не только отсутствие болезней и физических дефектов [3].

Систематика компонентов здоровья включает такие состояния как:

- соматическое, включающее текущее состояние органов организма (критерий – я могу);

- физическое, представляющее уровень развития и функциональные резервы систем организма (критерий – я могу);

- психическое (состояние душевного комфорта с адекватной регуляцией поведения), определяющее состояние психической сферы (критерий – я хочу);

- нравственное, состоящее из характеристик мотивационной основы жизнедеятельности человека (системы оценок поведения индивида в социуме, критерий – я должен).

Под профессиональным здоровьем понимается «способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность педагогической деятельности и развитие личности участника образовательных отношений» [1].

Современный процесс обучения требует от участников образовательных отношений напряжения эмоциональных, физических и умственных усилий, что может приводить к их нервно-психическому перенапряжению (отклонению в функциональном состоянии организма). В настоящее время более 80% участников образовательных отношений находятся в зоне высокого нервно-психического перенапряжения.

Среди основных факторов, вызывающих нервно-психическое перенапряже-

ние, можно отметить такие, как отсутствие и непонимание полноценного отдыха; недоступность качественной психологической и медицинской помощи; нерегламентированный график работы; большой и сложный поток информации, вызывающий перенапряжение памяти, внимания и восприятия; недостаточная двигательная активность.

Материалы и методы. Анализ анкет по здоровьесберегающим технологиям участников образовательных отношений, который был проведён нами, позволяет сделать вывод, что участники имеют недостаточное представление о состоянии своего здоровья (только одна треть участников образовательных отношений отмечали отсутствие специальных знаний по профилактике профессиональных заболеваний). По результатам анкетирования только одна треть участников образовательных отношений считает себя вполне здоровыми, остальные же отмечают нарушения в своем состоянии здоровья. При этом лишь только трое из ста педагогов, обращаются к врачам и оформляют больничный лист.

Анализ структуры заболеваемости педагогов показал, что первые позиции занимают патология органов зрения, сердечно-сосудистые заболевания, заболевания опорно-двигательного аппарата. Необходимо также подчеркнуть, что чем педагог старше по возрасту, тем большая доля вышеуказанных заболеваний на него приходится. Поэтому для сохранения и укрепления профессионального здоровья участников образовательных отношений, необходимо использовать систему тьюторского сопровождения их здорового и безопасного образа жизни.

Результаты. В определении понятия здорового образа жизни необходимо учитывать два ведущих фактора – генетическую природу человека и ее соответствие конкретным условиям жизнедеятельности. С этих позиций здоровый образ жизни есть способ жизнедеятельности, соответствующий генетически обусловленным типологическим особенностям данного человека, конкретным условиям жизни, и направленный на формирование, сохранение и укрепление здоровья и на полноценное

выполнение человеком его социально-биологических функций.

Формирование здорового образа жизни включает создание постоянно действующей информационно-пропагандистской системы, направленной на повышение уровня знаний работников о влиянии и возможностях снижения всех негативных факторов на здоровье, санитарно-гигиеническое воспитание, снижение потребления алкоголя, профилактика потребления табака, наркотиков и психостимуляторов, привлечение населения к занятиям физической культурой, туризмом и спортом, повышение доступности разных видов оздоровления и, самое главное, повышение мотивации, активация личностно-мотивационных качеств, к ведению ЗОЖ индивидуума и общества в целом. Таким образом, формирование здорового образа жизни, – это единая междисциплинарная система государственных, общественных и индивидуальных видов, способов, форм деятельности, активности, направленных на преодоление факторов риска возникновения и развития заболеваний, оптимального использования в интересах охраны и улучшения здоровья социальных, психологических и природных условий и факторов образа жизни.

Среди направлений по сохранению и укреплению здоровья участников образовательных отношений нами были выбраны такие, как:

- формирование у участников знаний, умений и навыков по собственному здоровьесбережению посредством тьютерского сопровождения;

- создание благоприятных условий труда, в том числе, стимулирование сотрудников, заботящихся о своем здоровье; ежегодные профилактические медицинские осмотры; физкультурно-оздоровительная деятельность с участниками образовательных отношений с использованием

возможностей образовательных организаций (спортивные залы и оборудование, учителя-тьютеры физической культуры).

Заключение. Таким образом, здоровый образ жизни включает в себя несколько основных характеристик, определяющих его как объект социологии медицины. Во-первых, ЗОЖ является проявлением реализации потенциала общества (в индивидуальных или групповых проявлениях) в обеспечении здоровья. Во-вторых, ЗОЖ отражает степень социального благополучия, понимаемого как единство уровня и качества жизни. В-третьих, ЗОЖ рассматривается как проекция эффективности социальной организации в отношении к ценности здоровья.

Структура здорового образа жизни должна включать следующие факторы:

- оптимальный двигательный режим;
- тренировку иммунитета и закаливание;
- рациональное питание;
- психофизиологическую регуляцию;
- психосексуальную и половую культуру;
- рациональный режим жизни;
- отсутствие вредных привычек;
- валеологическое самообразование.

Существует и реализуется ряд приемов тьюторского сопровождения здоровьесбережения, направленных на снижение значимости стрессовых и конфликтных ситуаций, таких как:

- формирование рационального подхода посредством коррекции ценностных ориентаций;
- быстрой оценки ситуации и определения стратегии поведения;
- методик само прощения и активного забывания с переключением чувств на положительные эмоции;
- методика аутогенной тренировки для избегания переутомлений [1].

Литература

1. Губайдуллин М.И, Шафигуллина Р.Р. *Формирование здорового и безопасного образа жизни в образовательной среде: Учебно-методическое пособие.* – Уфа: Издательство ИРО РБ, 2020. – 92 с.

2. Казин Э. М., Абаскалова Н. П., Касаткина Н. Э., Красношлыкова О. Г., Арлашева Л. В. *Проблема социально-психологической адаптации обучающихся в современном образо-*

3. Петленко В.П., Давиденко Д.Н. Этюды валеологии: здоровье как человеческая ценность / Петр. АН и искусств, Балт. пед. акад. – Москва, 1998. – 120 с.

А.Г. Маджуга, Р.Р. Агзамов, Р.М. Салимова

ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** В статье представлены сущность, структура, механизмы формирования и развития здоровьесозидающей компетентности педагога. При рассмотрении генезиса понятия «здоровьесозидающая компетентность» авторы представляют различные подходы к объяснению сущности и структуры названного вида компетентности. Характеризуя специфику здоровьесозидающей компетентности педагога, они показывают её отличие от здоровьесберегающей компетентности и возможность её реализации в сфере образования через здоровьесозидающую функцию. В ходе исследования авторы доказывают, что главным проявлением здоровьесозидающей компетентности педагога является его способность проектировать здоровьесозидающую образовательную среду.*

***Ключевые слова:** здоровье, здоровьесозидающий подход, здоровьесберегающая компетентность, здоровьесозидающая компетентность, здоровьесозидающая функция, здоровьесозидающее сопровождение, здоровьесозидающая образовательная среда.*

***Abstract.** The article presents the essence, structure, mechanisms of formation and development of health-creating competence of the teacher. When considering the Genesis of the concept of "health-creating competence", the authors present different approaches to explaining the nature and structure of this type of competence. Characterizing the specifics of health-creating competence of the teacher, they show its difference from health-saving competence and the possibility of its implementation in education through health-creating function. In the course of the study, the authors prove that the main manifestation of health-creating competence of the teacher is his ability to design a health-creating educational environment.*

***Keywords:** health, health of the creative approach and health-promoting competence, health creative competence, health creative function, health creative support, health of the creative educational environment.*

Введение. В директивном документе «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р) подчёркивается, что сегодня одной из важных задач системы образования в нашей стране является воспитание человека в духе ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих, как наивысшей социальной ценности, а также формирование здоровья детей и учащейся молодежи во всех его аспектах – духовном, психическом, физическом на высоком уровне [5]. В этом контексте, в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (утвер-

ждена Указом Президентом РФ от 4 февраля 2010 года) указаны такие важные задачи школы, как: а) обеспечение индивидуального подхода, минимизирующего риски для здоровья в процессе обучения (в частности, профилактика безнадзорности, правонарушений и других асоциальных явлений, которые должны рассматриваться как необходимая и естественная составляющая единица деятельности школы); б) создание комфортных условий для здорового образа жизни всех участников образовательного процесса [11].

В другом основополагающем правовом документе, – Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ОО),

– впервые РФ определяется такая составляющая, как здоровье школьников, выступающая в качестве одного из важнейших результатов образования, а сохранение и укрепление здоровья учащихся – как приоритетное направление деятельности образовательного учреждения [13].

В «Национальной доктрине развития образования РФ на период до 2025 года» (одобрена постановлением Правительства РФ от 4 декабря 2000 года) делается акцент на том, что здоровье подрастающего поколения в ближайшем будущем позволит обеспечить оптимизацию всех сфер общества, являясь показателем и критерием качества современного образования [10].

Важно подчеркнуть, что здоровье и образование – это ценности, находящиеся в одном ряду как взаимовлияющие и определяющие качество друг друга.

В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с изучением механизмов формирования и развития здоровьесберегающей и здоровьесозидающей компетентности педагога, выступающих в качестве ключевых компетентностей в системе профессиональной подготовки в условиях современного вуза.

Цель и задачи. Раскрыть сущность здоровьесозидающего подхода в образовании, представить характеристику здоровьесозидающей компетентности педагога, выявить структуру, механизмы формирования и развития здоровьесозидающей компетентности педагога как одного из ключевых факторов успешной профессиональной педагогической деятельности.

Материалы и методы исследования. Применялось обобщение философской, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, в ходе которого осуществлялся теоретико-методологический анализ представлений о здоровьесберегающей и здоровьесозидающей компетентности педагога, а также определялись сущностные характеристики этих феноменов. Выбор методов исследования обусловлен его целями, задачами конкретного этапа, концептуальными подходами, реализованными в исследовании, что обеспечило, необходимую глубину проработки основных аспектов проблемы.

На наш взгляд, наиболее адекватным подходом, который отвечает требованиям, предъявляемым к организации образовательного процесса в современной школе, является здоровьесозидающий подход.

Здоровьесозидающим называют такой подход, который подчеркивает формирующий и развивающий характер влияния образования на здоровье участников образовательного процесса. Он базируется на следующих методологических подходах:

1) холистический (или целостный) подход к индивидуальному здоровью человека, в основе которого лежит понимание здоровья как многомерной системы, состоящей из взаимозависимых компонентов;

2) культурологический подход к обеспечению здоровья человека, сущность которого состоит в признании определяющей роли культуры здоровья как ценностно-мотивационной составляющей целенаправленного оздоровления образа жизни, а здоровье человека признаётся культурной универсалией.

Здоровьесозидающий подход характеризуется способом реализации всех компонентов обучения, воспитания и развития в их единстве, обуславливает целенаправленную здоровьесозидающую деятельность субъектов образовательного процесса. В свою очередь, здоровьесозидающая деятельность, вытекающая из здоровьесозидающего подхода, целенаправленно обеспечивает достижение планируемого уровня здоровья педагогов и обучающихся, а также обеспечивает формирование у них мотивации к активному поиску оптимальных стратегий, направленных на актуализацию своего здоровьесозидающего потенциала, самоорганизацию здорового образа жизни и здоровьесозидающей личностной позиции. В ракурсе названного подхода происходит становление нового типа образования, где в качестве главного приоритета может быть названо здоровье.

Следует подчеркнуть, что в свете указанных выше тенденций, касающихся сферы образовательной политики Российской Федерации, определяющую роль играет проектирование здоровьесозидающей образовательной среды, которая оказывает благоприятное воздействие на всех участ-

ников образовательного процесса. Именно поэтому, одним из важных проявлений, характеризующих уровень сформированности у педагога здоровьесозидающей компетентности, является способность проектировать здоровьесозидающую образовательную среду в условиях современной школы, которая будет отвечать базовым принципам здоровьесозидающего подхода в образовании.

Генезис проблемы показал, что дефиниция «здоровьесозидающая компетентность» приобретает особую актуальность на современном этапе развития образования – в свете изменений, предлагаемых в стандартах образования и в Федеральном законе «Об образовании», правительственных инициативах и проектах. В этом контексте формирование и развитие здоровьесозидающей компетентности у субъектов образовательного процесса становятся основными задачами, стоящими перед современной школой, приоритетными направлениями ее образовательной деятельности.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования мы проследили эволюцию понятия «здоровьесберегающая компетентность», начиная с представления ее как валеологической культуры (или культуры здоровья), компетентности здоровьесбережения, вплоть до понятия «здоровьесозидающая компетентность».

В своих исследованиях мы придерживались точки зрения Е.Н. Дзятковской, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, М.Ю. Чуркиной и рассматривали здоровьесберегающую компетентность педагога как составляющую профессиональной компетентности, но, в то же время, мы полагали, что она выступает в качестве самостоятельной характеристики его деятельности.

На основе анализа научных трудов Н.П. Абаскаловой, А.Н. Гамаюновой, Т.Н. Леван, Л.М. Митиной, Н.В. Третьяковой [1; 2; 6; 9; 12], которые были посвящены изучению здоровьесберегающей компетентности и её структуры, исследований Э. М. Казина, Н.Э. Касаткиной, О.Г. Красношлыковой, А.И. Федорова [3; 4], в которых обобщалась структура здоровьесберегаю-

щей деятельности в образовательных организациях, целесообразно выделить ряд компонентов здоровьесберегающей компетентности: личностный, практический и теоретический. Личностный компонент предполагает наличие ценностных установок на здоровье у субъектов образовательной деятельности, мотивации, качеств, способностей, интересов, релевантных потребностей.

В практическом компоненте проявляется владение педагогами навыками, приемами, методами формирования у учащихся бережного отношения к своему здоровью, сохранения и укрепления их здоровья, развития мотивационных предпосылок для здорового и безопасного образа жизни учащихся, организации здоровьесберегающей практики в педагогической деятельности.

Теоретический компонент объединяет знания и представления педагогов о здоровье, факторах, его определяющих, способах сохранения и укрепления, психофизиологических, физиологических, медицинских, психологических закономерностях развития детского организма и личности.

Отсюда, здоровьесберегающая компетентность педагогов может иметь высокий, средний и низкий уровень выраженности в зависимости от степени сформированности ее компонентов.

А.Н. Гамаюнова в структуре здоровьесберегающей компетентности выделяет три ключевых компонента:

- когнитивный, обозначающий систему знаний и познавательных умений;
- личностный, предполагающий наличие и проявления черт личности, которые обусловлены характером деятельности по формированию собственного здорового образа жизни и других людей;
- деятельностный, представляющий собой способность обоснованно выявлять пути и грамотно использовать средства в целях наиболее эффективного достижения задач сбережения, восстановления и укрепления здоровья, а также реализации принципов здорового образа жизни [2, С.62].

Таким образом, определение термина

«здоровьесберегающая компетентность» связано с готовностью личности вести здоровый образ жизни в таких сферах жизнедеятельности, как физическая, социальная, психическая и духовная, развитие которых будет способствовать жизненному благополучию.

Теоретический анализ и обобщение литературы по проблеме исследования дают нам основание утверждать, что понятие здоровьесберегающей компетентности используется преимущественно в педагогической научной литературе относительно компетентности педагога в области укрепления духовного, физического и личностного потенциала обучающихся.

И.С. Ларионова определяет важнейшие элементы здоровьесберегающей компетентности, к которым могут быть отнесены, прежде всего, жизненные навыки, способствующие формированию индивидуальной стратегии здорового образа жизни как целевого фактора активной жизнедеятельности личности. Относительно главных составляющих здоровья (физической, психической и социальной), исследователь выделяет основополагающие навыки активной жизнедеятельности личности:

- навыки содействия физическому здоровью, влияющие на физиологические потребности личности (рациональное питание, двигательная активность, санитарно-гигиенический режим труда и отдыха и т.п.);

- навыки содействия психическому здоровью, определяющие поведенческие аспекты личности (самосознание, самооценка, самоконтроль, анализ проблем и принятие решений, определенность жизненных программ, целей и т.п.);

- навыки содействия социальному здоровью, способствующие успешной адаптации в социальной среде (эффективное общение, сотрудничество, решение конфликтов, поведение в экстремальных условиях, при совместной деятельности и др.) [7, с.227].

На наш взгляд, здоровьесберегающая компетентность носит более многогранный характер, как на содержательном, так и на процессуальном уровне. Она должна рассматриваться как интегративное каче-

ство, комплекс биопсихосоциальных возможностей человека, обеспечивающих гомеостаз организма (состояние равновесия, саморегуляции) и взаимодействие с внешней средой, сформированность регуляторного опыта в отношении своего здоровья и здоровья обучающихся. Основной признак названной компетентности – способность выдерживать значительные психофизические и эмоциональные нагрузки, а также адаптироваться и полноценно, квалифицировано выполнять профессиональную деятельность в сложных, а также экстремальных условиях (например, чрезвычайные ситуации, сопряжённые с различными стихийными бедствиями и т.д.).

На основе обобщения теоретических представлений ряда исследователей (Н.П. Абаскалова, Р.И. Айзман, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Э.М. Казин, Л.М. Митина, Г.В. Мухаметзянова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской), нами уточнена дефиниция «здоровьесберегающая компетентность педагога». Мы трактуем здоровьесберегающую компетентность педагога как совокупную, профессионально значимую личностную характеристику, которая определяет деятельность педагогического работника и её плодотворность в направлении сбережения, формирования и укрепления здоровья, базирующуюся на целостности теоретических знаний о здоровье, а также практических опыте, навыках в сфере формирования культуры здоровья, здоровьесберегающем опыте педагога и его личной готовности к реализации здоровьесберегающей деятельности, связанной с выбором оптимальной стратегии здорового образа жизни своего и своих воспитанников.

Результаты исследования и их обсуждение. Обращаясь к определению понятия «здоровьесозидающая компетентность», необходимо рассмотреть её взаимосвязь с здоровьесберегающей компетентностью.

По мнению И.В. Черкасовой, здоровьесберегающий процесс представляется как «система взаимодействия с аксиологическими (ценностными) гуманистическими процессами, имея в виду, что основной идеей гуманистического образования является идея самооценки личности с её воз-

возможностями и потребностями самореализации и самоактуализации [14, с.17]. В становлении гуманистической сущности необходима нравственная поддержка и помощь, которую окажут взрослые: педагоги, родители, работники дополнительного образования. Этот аспект актуализирует такие высшие основополагающие ценности, как жизнь и здоровье человека, формирующие благоприятный позитивный взгляд на жизнь и стремление к здоровому образу жизнедеятельности.

Н.П. Абаскалова, характеризуя здоровьесберегающее образование обращает внимание на то, что «...это такая организация процесса обучения, которая позволяет соблюсти безопасность образовательного пространства, баланс содержания и объёма учебного материала, методов и форм учебной познавательной деятельности, а также сохранить умственную и физическую работоспособность, определить структуру здоровья участников образовательного процесса [1, с.12].

Н.Н. Малярчук подчеркивает, что в определение понятия «здоровьесберегающий тип педагога» необходимо включить, помимо индивидуального, профессиональную составляющую, где в качестве основы выступает здоровьесозидающая педагогическая деятельность, которая нацелена на сохранение и развитие здоровья учеников, формирование их здоровьесориентированного поведения [8].

Ещё один вид компетентности, которой должен обладать современный педагог, ориентированный на здоровьесозидающую деятельность обучающихся, может быть обозначен, как здоровьесозидающая.

Л.М. Митина считает, что здоровьесозидающая направленность педагога должна рассматриваться с учётом структуры педагогической направленности. В этой связи, она включает, прежде всего, направленность педагога на:

а) собственное здоровье, связанное непосредственно с воздействием психическому здоровью, а именно, с потребностью в самопознании, саморазвитии, самосовершенствовании личного здоровья в качестве критерия результативной самореализации в педагогической деятельности;

б) заботу о здоровье учеников, связанную с применением учителем принципов, способов, средств и методов, которые позволят сберечь, укрепить и развивать здоровье школьников;

в) творческое дополнение содержания учебного предмета валеологическими ценностями, смыслами, знаниями, умениями, навыками с целью формирования культуры здоровья учащихся [9].

В этом аспекте здоровьесозидающая компетентность педагога может быть определена в качестве одной из ключевых составляющих профессиональной компетентности и, в то же время, как самостоятельная научная категория современной педагогики, которая отражает новый этап развития системы российского образования. В отличие от здоровьесберегающей компетентности педагога, здоровьесозидающая предусматривает, в первую очередь, овладение педагогом навыками, способами и приёмами управления собственным здоровьем, а также здоровьем обучающихся, как ресурсом.

В рамках этого вида компетентности определяющую роль играет проектирование индивидуальной траектории здорового образа жизни участниками образовательного процесса, основанной на системе релевантных ценностей. Именно поэтому, здоровьесозидающая компетентность педагога связана с потребностью в самопознании, саморазвитии, совершенствовании индивидуального здоровья как условия эффективной самореализации в сфере педагогического труда.

Понимание здоровьесозидающей компетентности как научной категории обусловлено возможностью выделения в педагогической деятельности тех её аспектов, которые непосредственно связаны с процессом сохранения, формирования, укрепления и развития здоровья обучающихся:

- мотивационно-ценностного (приоритетность ценности здоровья);

- когнитивного (система знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности по сохранению и укреплению здоровья, по формированию готовности обучающихся к здоровьесозидающей деятельности);

- инструментально-деятельностного (профессиональная деятельность по обеспечению процесса формирования готовности обучающихся к здоровьесозидающей деятельности).

По нашему мнению, реализовать обозначенную компетентность возможно через здоровьесозидающую функцию образования.

Основываясь на представленной дефиниции здоровьесозидающей функции образования, можно констатировать, что в процессе формирования здоровьесозидающей компетентности педагога определяющую роль играет адекватное педагогическое сопровождение.

В.Ф. Базарный, О.А. Власова, Е.М. Исаикина, А.П. Сиротюк, Л.Г. Татарникова, Л.Т. Шурова, Л.А. Ясюков указывают, что здоровьесозидающее педагогическое сопровождение позволяет активизировать личностные, потенциально-присутствующие, данные природой возможности ребенка для принятия им рефлексии своего опыта самопознания и саморазвития, что, в полной мере согласуется с представлениями о роли здоровьесозидающей функции образования в процессах жизнедеятельности человека [1].

В этом контексте, здоровьесозидающее сопровождение позволяет: обеспечить обучающемуся благоприятные условия для развития, способствующие гармоническому состоянию личности и удовлетворить его эмоциональные потребности; выявлять истоки возникновения школьных форм патологий, проводить раннюю комплексную оценку ресурсов здоровья; осуществлять преемственность всех видов социального взаимодействия и осознавать успехи первых лет обучения. В этой связи, главная функция здоровьесозидающего сопровождения, реализуемого в образовательной организации состоит в следующем: профилактика отклонений в социальном и психическом развитии, в состоянии здоровья ребенка в процессе обучения и воспитания, предупреждение дидактогенных (отклонений в здоровье, порождённых процессом обучения), создание пси-

хологически безопасной и комфортной образовательной среды для полноценного развития ученика как здоровой личности и творческой индивидуальности, обеспечение совместно с педагогическим коллективом благоприятной социальной ситуации развития ребенка.

Важно подчеркнуть, что здоровьесозидающее сопровождение ориентирует педагогов и родителей на ценность индивидуального пути развития ребенка с учётом его здоровья, овладение педагогом арсеналом средств, необходимых для проектирования здоровьесозидающей образовательной среды, в которой здоровье является главной ценностью и органично встроено в систему мотивов, определяющих различные стратегии поведения и деятельности в отношении участников образовательного процесса к своему здоровью.

Заключение. Можно утверждать, что главным проявлением здоровьесозидающей компетентности педагога является способность проектировать здоровьесозидающую образовательную среду для успешного и безопасного ведения образовательного процесса.

Здоровьесозидающую образовательную среду можно рассматривать как адаптивно-развивающую, объединяющую в себе совокупность организационно- педагогических и социально- гигиенических условий, а также психолого-физиологических факторов. Данные факторы способствует успешной реализации приспособительных возможностей индивида, сохранению, формированию, укреплению и приращению (в частности, формирование установок, направленных на активизацию внутриличностных ресурсов) психологического и физического здоровья обучающихся, социализации и развития личности, а также обеспечивают формирование у субъектов образовательного процесса умений управлять собственным здоровьем как ресурсом.

Эта среда имеет ряд существенных отличий от здоровьесберегающей образовательной среды:

1) данная среда благоприятствует созданию условий для актуализации ре-

сурсного потенциала обучающихся и педагогов;

2) она способствует возникновению нового стиля индивидуальной педагогической деятельности – партисипативного (сотворческого, сотрудничающего), формирующего личность учителя, готового к конструктивному взаимодействию с обучающимися на любом уровне образовательного процесса;

3) в этой среде здоровье становится важным ресурсом, которым можно управлять;

4) она предусматривает закономерности и способы усвоения информации обучающимися, которые основаны на их индивидуально-психологических особенностях;

5) названная среда обеспечивает формирование личности, которая обладает навыками конструктивного взаимодействия.

Таким образом, здоровьесозидающая образовательная среда позволяет учитывать имманентный характер личностных ресурсов субъектов образовательного процесса, способствует развитию личности в аспекте её творческих возможностей и образовательных потребностей, обеспечивает здоровьесозидающую направленность в организации жизнедеятельности всех участников образовательного процесса, а также формирует у педагога ключевые образовательные компетенции в области здоровьесберегающей и здоровьесозидающей деятельности.

При проектировании здоровьесозидающей образовательной среды, важным является такой аспект, как правильная организация здоровьесозидающего со-

провождения участников образовательного процесса. Именно поэтому, здоровьесберегающую и здоровьесозидающую компетентность педагога можно рассматривать как реципрокные (сопряжённые) категории. Педагог, на начальных этапах своей профессиональной деятельности овладевает способами и приёмами, направленными на сохранение, формирование и укрепления здоровья своих воспитанников, что имеет отношение к наличному потенциалу здоровья личности, и, следовательно – к уровню здоровьесберегающей компетентности педагога. Более высокий уровень сформированности здоровьесберегающей компетентности педагога, связан с его здоровьесозидающей компетентностью. Эта компетентность предполагает овладение педагогом способами и приёмами, направленными на актуализацию ресурса здоровья, в единстве всех его компонентов и заключается в возможности приобретения опыта по управлению собственным здоровьем и здоровьем обучающихся, как ресурсом. При этом, в здоровьесберегающей компетентности педагога, определяющую роль играет овладение им педагогическими средствами в сохранении, формировании и укреплении здоровья, а при характеристике здоровьесозидающей компетентности педагога, особая роль принадлежит психологическим средствам, с помощью которых возможна актуализация здоровьесозидающего потенциала личности и формирование здоровьесозидающей личностной позиции обучающихся, связанной с выбором индивидуальной траектории в развитии здоровья и приобретением опыта здоровьесозидающей деятельности.

Литература

1. Абаскалова, Н.П. Педагогика здоровья: новый этап развития: Коллективная монография/ Н.П. Абаскалова, В.Н. Ирхин, А.Г. Маджуга. – Стерлитамак: Изд-во «Фобос», 2014. – 242 с.

2. Гамаюнова, А. Н. Компетенция здоровьесбережения в структуре профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования / А. Н. Гамаюнова // *Международный журнал экспериментального образования*. – 2011. – № 3. – С. 62–63.

3. *Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика* / Э.М. Казин [и др.]. – Кемерово, 2011. – 352 с.

4. Казин, Э.М. Социально-педагогические и психолого-физиологические подходы к сохранению и укреплению здоровья в системе образования. (Сообщение 3)/ Э.М. Казин, Е.К. Айдаркин, Н.Э. Касаткина, А.И. Федоров, О.Г. Красношлыкова, Э.В. Працун, Т.Н. Семенова, О.Б. Лысых // Валеология. – 2012. – №4. – С. 13–24.

5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=5879> (дата обращения: 08.02.2019 г.).

6. Леван, Т.Н. Управленческие функции педагога в области охраны и укрепления здоровья с позиций анализа современной нормативно-правовой базы / Т.Н. Леван // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/103-6398> (дата обращения: 12.02.2019 г.).

7. Ларионова, И. С. Здоровье как социальная ценность / И. С. Ларионова: дис. на соиск. учен. степ. д. филос. н.: спец. 09.00.11. – М., 2004. – 265 с.

8. Малярчук, Н.Н. Здоровьесозидающая деятельность педагога в условиях современного социокультурного информационного общества / Н.Н. Малярчук // Человек и образование: академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. – 2011. – №3 (28). – С. 28–31.

9. Митина, Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособие / под общ. ред. Л.М. Митиной. – М.: Академия, 2005. – 368 с.

10. Национальная доктрина развития образования РФ до 2025 года. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 12.02.2019 г.).

11. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/> (дата обращения: 10.02.2019 г.).

12. Третьякова, Н.В. Формирование готовности обучающихся образовательных учреждений к здоровьесозидательной деятельности / Н.В. Третьякова; под науч. ред. В.А. Федорова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. – 186 с.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 15.02.2019 г.).

14. Черкасова, И.В. Педагогические условия формирования культуры здоровья старших подростков общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Черкасова. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2006. – 22 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Г.М. Галиева

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ И ПОТРЕБНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ

Аннотация. Данная статья посвящена анализу потребности экономики Республики Башкортостан в кадрах, выпускаемых образовательными организациями системы среднего профессионального и высшего образования. На основе прогнозных данных с использованием методов экономико-статистического анализа выявлена потребность в квалифицированных кадрах. В среднесрочной перспективе наибольший спрос на рабочие кадры и квалифицированных специалистов со средним профессиональным образованием определен по следующим укрупненным группам специальностей: машиностроение; экономика и управление; сельское, лесное и рыбное хозяйство; техника и технологии строительства; техника и технологии наземного транспорта; среди квалифицированных специалистов с высшим образованием - экономика и управление; образование и педагогические науки; информатика и вычислительная техника; клиническая медицина; сельское, лесное и рыбное хозяйство. В долгосрочной перспективе к наиболее востребованным группам специальностей отнесены также сестринское дело (квалифицированные специалисты со средним профессиональным образованием); образование и педагогические науки, информатика и вычислительная техника (квалифицированные специалисты со средним профессиональным и высшим образованием); клиническая медицина, прикладная геология, горное дело, нефтегазовое дело и геодезия (квалифицированные специалисты с высшим образованием). Результаты исследования увязаны с необходимостью развития реального сектора экономики Республики Башкортостан, определяемого стратегическими документами – региональными проектами НП «Образование» и Стратегией социально-экономического развития РБ на период до 2030 года. Одним из направлений повышения качественных и количественных параметров подготовки востребованных кадров системой среднего профессионального и высшего образования является развитие и расширение использования механизмов вовлечения общественно-деловых объединений и работодателей в образовательный процесс.

Ключевые слова: регион, образование, профессиональное образование, кадры, специальности, профессии, национальный проект «Образование», образовательный процесс

Abstract. This article analyzes the needs of the economy of the Republic of Bashkortostan in personnel produced by educational organizations of secondary vocational and higher education. Based on forecast data using methods of economic and statistical analysis, the need for qualified personnel was identified. In the medium term, the greatest demand for workers and qualified specialists with secondary vocational education is determined by the following enlarged groups of specialties: mechanical engineering; economics and management; agriculture, forestry and fisheries; construction equipment and technologies; land transport equipment and technologies; among qualified specialists with higher education - economics and management; education and pedagogical sciences; computer science and computer engineering; clinical medicine; agriculture, forestry and fisheries. In the long term, nursing (qualified specialists with secondary vocational education) is also considered to be the most popular specialty groups); education and pedagogical Sciences, computer science and engineering (qualified specialists with secondary professional and higher education); clinical medicine, applied geology, mining, oil and gas engineering and geodesy (qualified specialists with higher education). The results of the study are linked to the need to develop the real sector of the economy of the Republic of Bashkortostan, defined by strategic documents – regional projects of the NP «Education» and The strategy of socio-economic development of the Republic of Bashkortostan for the period up to 2030. One of the ways to improve the qualitative and

quantitative parameters of training in demand by the system of secondary professional and higher education is to develop and expand the use of mechanisms for involving public business associations and employers in the educational process.

Keywords: region, education, professional education, personnel, specialties, professions, national project "Education", educational process.

Введение. Современные образовательные организации работают в условиях многозадачности, при этом на эффективность их деятельности влияют особенности экономического развития субъекта Российской Федерации и муниципального образования, на территории которого они находятся.

К 2030 году Республика Башкортостан должна стать одним из наиболее привлекательных мест в Приволжском федеральном округе и Российской Федерации с точки зрения развития социальной инфраструктуры. Согласно Стратегии социально-экономического развития РБ на период до 2030 года одним из стратегических приоритетов развития региона является направление «Образование». Определяющим фактором при формировании стратегических ориентиров развития региона выступает повышение спроса новой экономики на высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов на фоне замедления потенциального роста экономики в силу действия ряда причин: неблагоприятная демографическая ситуация (старение населения и увеличение численности населения, превышающего трудоспособный возраст, высокий уровень смертности и заболеваемости); изменение роли человеческого капитала и превращение его в главный долгосрочный фактор экономического роста; неблагоприятные миграционные процессы (стабильный отток трудоспособного и социально активного населения).

По аналитическим данным Академии наук РБ в 2018 г. Республика Башкортостан входит в пятерку регионов-лидеров Российской Федерации по потребности в работниках, заявленной работодателями в органы службы занятости. Потребность в работниках за 2018 г. составляет 42923 чел., что в 2,6 раза выше уровня 2005 г.

Негативное влияние на показатель удовлетворенности в кадрах в регионе оказывают миграция трудоспособного населе-

ния в связи с работой и отток выпускников образовательных организаций [9]. По данным Башкортостанстата в 2019 г. из общего числа выбывших из РБ мигрантов в возрасте 14 лет и старше (118182 чел.) на имеющих высшее и неполное высшее образование приходится 27,5%, имеющих среднее специальное образование - 27,6% [10].

Указанные факторы в совокупности диктуют необходимость формирования новой модели экономического роста, базирующейся на развитии человеческого капитала через региональную систему образования.

Материалы и методы. Исследование проведено на примере Республики Башкортостан. В ходе проведения анализа использованы следующие методы: метод монографического наблюдения, табличный метод, графический метод. Для определения и анализа региональной потребности в квалифицированных кадрах применен метод сравнения абсолютных, относительных и средних величин в динамике. Расчеты производились с использованием ППП Microsoft Excel 2007.

Информационной базой исследования послужили официальные прогнозные данные Министерства экономической политики и инвестиционного развития Республики Башкортостан на 2018 – 2030 гг.

Результаты. Необходимость поиска принципиально новых подходов в организации образовательного процесса диктует существующий дисбаланс между структурой подготовки кадров образовательными организациями и спросом на них на рынке труда.

Во исполнение пункта 8 перечня поручений Президента Республики Башкортостан по реализации Послания Президента Республики Башкортостан Государственному Собранию – Курултайю Республики Башкортостан от 24 января 2014 года, в целях управления развитием трудовых ресурсов в муниципальных образованиях

на основе прогноза кадровых потребностей экономики принято постановление Правительства Республики Башкортостан от 10 июля 2014 года № 323 «О порядке разработки прогноза потребностей рынка труда в квалифицированных специалистах и рабочих кадрах в Республике Башкортостан». Мониторинг текущей потребности рынка труда в квалифицированных специалистах и рабочих кадрах осуществляется на основе 4 групп макроэкономических показателей, к числу которых относятся «Образование» включающее показатели «Численность обучающихся в учреждениях общего образования», «Прием в учреждения профессионального образования», «Выпуск учреждений профессионального образования».

Согласно Прогнозу на 2020-2024 годы общая потребность в квалифицированных специалистах и рабочих кадрах составит: в 2020 году – 68975 чел., в 2021 году – 70032 чел., в 2022 году – 70980 чел., в 2023 году – 72350 чел., в 2024 году – 73720 чел.

Среднее значение общей дополнительной кадровой потребности по уровням образования за 2020-2024 гг. составляет:

- в квалифицированных рабочих, служащих, подготовкой которых занимается система среднего профессионального образования (СПО) – 20958 чел.;
- в специалистах среднего звена (СПО) – 19930 чел.;
- в квалифицированных специалистах, подготовкой которых занимается система высшего образования – 30322 чел.

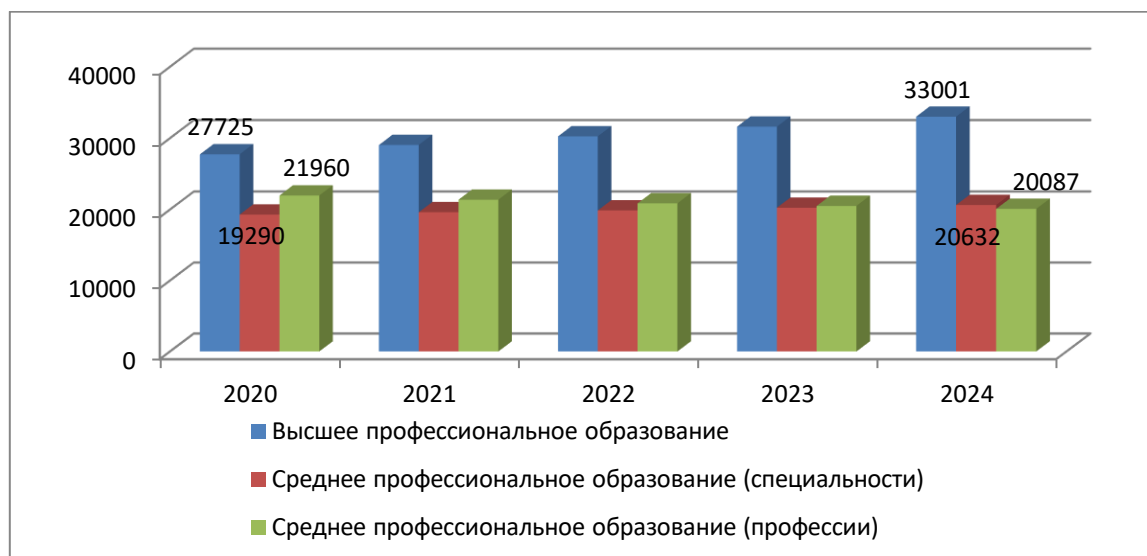


Рисунок. Потребность в квалифицированных специалистах и рабочих кадрах в Республике Башкортостан на 2020-2024 годы по уровням образования, чел.

При этом потребность республики в рабочих кадрах составляет в 2020 году – 21960 чел., в 2021 году – 21374 чел., в 2022 году – 20865 чел., в 2023 году – 20506 чел., в 2024 году – 20087 чел. (рисунок). Потребность региона в квалифицированных специалистах со средним профессиональным образованием равна: в 2020 году – 21960 чел., в 2021 году – 21374 чел., в 2022 году – 20865 чел., в 2023 году – 20506 чел., в 2024 году – 20087 чел. Общая потребность республики в квалифицированных специалистах с высшим образованием составляет в 2020

году – 27725 чел., в 2021 году – 29040 чел., в 2022 году – 30247 чел., в 2023 году – 31600 чел., в 2024 году – 33001 чел.

Наибольшее значение востребованности рабочих кадров в среднем за 2020-2024 годы отмечается по следующим укрупненным группам специальностей: машиностроение; экономика и управление; сельское, лесное и рыбное хозяйство; техника и технологии строительства; техника и технологии наземного транспорта (таблица 1).

Наиболее востребованные кадры по укрупненным группам специальностей
в Республике Башкортостан за 2020-2024 гг. (в среднем)

Укрупненная группа специальностей	Кадровая потребность, чел.	Доля данной укрупненной группы специальностей от общей кадровой потребности, %
Рабочие кадры		
Машиностроение	2876	13,7
Экономика и управление	2721	13,0
Сельское, лесное и рыбное хозяйство	2533	12,1
Техника и технологии строительства	2543	12,1
Техника и технологии наземного транспорта	2111	10,1
Квалифицированные специалисты со средним профессиональным образованием		
Экономика и управление	2567	12,9
Техника и технологии строительства	1458	7,3
Техника и технология наземного транспорта	1459	7,3
Машиностроение	1379	6,9
Сельское, лесное и рыбное хозяйство	1357	6,8
Квалифицированные специалисты с высшим образованием		
Экономика и управление	3777	12,5
Образование и педагогические науки	2145	7,1
Информатика и вычислительная техника	2016	6,6
Клиническая медицина	1625	5,4
Сельское, лесное и рыбное хозяйство	1289	4,2

Среди квалифицированных специалистов со средним профессиональным образованием наибольший спрос отмечается по следующим укрупненным группам специальностей: экономика и управление; техника и технологии строительства; техника и технология наземного транспорта; машиностроение; сельское, лесное и рыбное хозяйство. Наибольший спрос на квалифицированных специалистов с высшим образованием наблюдается по следующим укрупненным группам специальностей: экономика и управление; образование и педагогические науки; информатика и вычислительная техника; клиническая медицина; сельское, лесное и рыбное хозяйство.

В долгосрочной перспективе потребность в квалифицированных специалистах с высшим образованием увеличится и к 2030 году составит 42100 чел., в квалифицированных специалистах со средним профессиональным образованием увеличится до 24156 чел., потребность в рабочих кадрах уменьшится до 20083 чел.

Среди профессий системы среднего профессионального образования планируются как наиболее востребованные следующие группы: машиностроение; сельское, лесное и рыбное хозяйство; техника и технологии строительства; экономика и управление; техника и технологии наземного транспорта (таблица 2).

Наиболее востребованные кадры по укрупненным группам специальностей
в Республике Башкортостан к 2030 г.

Укрупненная группа специальностей	Кадровая потребность, чел.	Доля данной укрупненной группы специальностей от общей кадровой потребности, %
Рабочие кадры		
Машиностроение	2788	13,9
Сельское, лесное и рыбное хозяйство	2588	12,9
Техника и технологии строительства	2513	12,5
Экономика и управление	2338	11,6
Техника и технологии наземного транспорта	2109	10,5
Квалифицированные специалисты со средним профессиональным образованием		
Сестринское дело	1746	7,2
Техника и технологии строительства	1709	7,1
Образование и педагогические науки	1656	6,9
Техника и технологии наземного транспорта	1605	6,6
Информатика и вычислительная техника	1528	6,3
Квалифицированные специалисты с высшим образованием		
Экономика и управление	5195	12,3
Образование и педагогические науки	3410	8,1
Информатика и вычислительная техника	3057	7,3
Клиническая медицина	2407	5,7
Прикладная геология, горное дело, нефтегазовое дело и геодезия	1867	4,4

Повышенный спрос на специальности среднего профессионального образования прогнозируется в рамках следующих групп: сестринское дело; техника и технологии строительства; образование и педагогические науки; техника и технологии наземного транспорта; информатика и вычислительная техника.

При этом наиболее востребованными группами специальностей кадров с высшим образованием станут: экономика и управление; образование и педагогические науки; информатика и вычислительная техника; клиническая медицина; прикладная геология, горное дело, нефтегазовое дело и геодезия.

Обсуждение. В Республике Башкортостан к 2030 г. возрастет спрос на квалифицированные кадры, обусловленный развитием реального сектора за счет использования инновационных технологий и по-

вышения роли человеческого капитала в экономике.

В регионе уже сейчас ощущается острейший дефицит квалифицированных кадров рабочих специальностей. При этом дисбаланс на рынке труда вызван главным образом превышением предложения неквалифицированной рабочей силы и со стороны выпускников, получивших высшее образование, но не трудоустроившихся по специальности.

Происходящие в обществе экономические, институциональные, социальные и иные изменения неизбежно требуют модернизации образовательного процесса и характера управления образовательными организациями, смещаемого в сторону расширения общественного участия.

На сегодня среди приоритетов в сфере развития региональной системы образования следует назвать совершенствование

механизмов участия работодателей в образовательном процессе и оценке его результатов. Параллельно осуществляется отработка моделей внедрения национальной системы квалификаций на региональном уровне (разработка и внедрение профессиональных стандартов, развитие системы независимой оценки квалификаций, профессионально-общественной аккредитации образовательных программ).

В связи с этим необходимо использование диверсифицированного подхода к мониторингу качества образования в соответствии с целями деятельности образовательных организаций:

- подготовка квалифицированных рабочих кадров и специалистов в соответствии с потребностями региональной экономики и общества;

- подготовка квалифицированных кадров в соответствии с потребностями предприятий, вида экономической деятельности.

Указанные цели обозначены в Указом Президента России от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» в национальном проекте «Образование», региональных проектах РБ «Современная школа» (№ 1265-р от 12.12.2018 г.), «Успех каждого ребенка» (от 12.12.2018 г. № 1266-р), «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)» (от 12.12.2018 г. № 1270-р). Целевые индикаторы региональных проектов Республики Башкортостан в реализации национального проекта «Образование» представлены в таблице 3.

Таблица 3

Целевые индикаторы региональных проектов Республики Башкортостан национального проекта «Образование» к 31.12.2024 г.

Региональный проект	Наименование и значение целевого индикатора
Современная школа	не менее 70 % обучающихся общеобразовательных организаций вовлечены в различные формы сопровождения и наставничества
	не менее 70 % общеобразовательных организаций реализуют общеобразовательные программы в сетевой форме
	не менее чем в 70 % общеобразовательных организаций функционирует целевая модель вовлечения общественно-деловых объединений и участия представителей работодателей в принятии решений по вопросам управления общеобразовательными организациями
Успех каждого ребенка	не менее 70 % обучающихся организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам, вовлечены в различные формы сопровождения, наставничества и шефства
	обучающимся 5-11 классов предоставлены возможности освоения основных общеобразовательных программ по индивидуальному учебному плану, в том числе в сетевой форме
Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)	не менее 70 % обучающихся организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования, вовлечены в различные формы наставничества
	не менее чем в 70 % профессиональных образовательных организаций внедрена целевая модель вовлечения общественно-деловых объединений и участия представителей работодателей в управлении профессиональными образовательными организациями

Заключение. В современных условиях образовательные учреждения должны гибко реагировать на прогнозируемые потребности рынка труда и учитывать возрастающий спрос работодателей на рабочую силу с тем набором компетенций, который востребован в современных реалиях экономического развития. Это обуславливает необходимость повышения качества образовательных услуг, предоставляемых образовательными организациями, в том числе через использование механизмов вовлечения общественно-деловых объединений и работодателей в принятие решений в управлении образовательной организацией и участие в образовательном процессе.

Управленческие процессы любой образовательной организации включают в себя следующие уровни:

- анализ внешних и внутренних условий, определение миссии, формирование коллегиальных органов управления, планирование, управление ресурсами;
- управление коммуникациями и образовательной деятельностью;

– мониторинг и оценка образовательного процесса и его результатов, их коррекция.

При этом участие работодателей требуется на всех этапах управления образовательной организацией.

В соответствии с приоритетными направлениями научно-технологического развития РБ и Российской Федерации действующая система образования должна способствовать формированию современных компетенций, востребованных экономикой и обществом. Это обуславливает необходимость усиления роли образования в инновационном развитии региона, создания новой платформы для реализации образовательных программ с участием различных участников, отвечающих запросам всех заинтересованных сторон. Подобные проекты выстраиваются во взаимодействии с широкой партнерской сетью, охватывающей образовательные организации, общественные объединения, организации работодателей, экспертные организации.

Литература

1. Указ Президента России № 204 от 07.05.2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/ (дата обращения 16.11.2020)
2. Постановление Правительства Республики Башкортостан № 323 от 10.07.2014 г. «О порядке разработки прогноза потребностей рынка труда в квалифицированных специалистах и рабочих кадрах в Республике Башкортостан» // <http://docs.cntd.ru/document/463516718> (дата обращения 20.11.2020)
3. Указ Главы РБ № УГ-310 от 23.09.2019 г. (с изм. от 24.12.2019 г.) «О стратегических направлениях социально-экономического развития Республики Башкортостан до 2024 года» // <http://docs.cntd.ru/document/561552695> (дата обращения 16.11.2020)
4. Распоряжение Правительства РБ № 1265-р от 12.12.2018 г. «Об утверждении паспорта регионального проекта «Современная школа»» // <https://education.bashkortostan.ru/documents/active/231434/> (дата обращения 16.11.2020)
5. Распоряжение Правительства РБ № 1266-р от 12.12.2018 г. «Об утверждении паспорта регионального проекта «Успех каждого ребенка»» // <https://education.bashkortostan.ru/documents/active/231768/> (дата обращения 16.11.2020)
6. Распоряжение Правительства РБ № 1270-р от 12.12.2018 г. «Об утверждении паспорта регионального проекта «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)»» // <https://education.bashkortostan.ru/documents/active/231429/> (дата обращения 16.11.2020)
7. Прогноз потребностей рынка труда в квалифицированных специалистах и рабочих кадрах на 2018 – 2030 гг. в Республике Башкортостан // <https://economy.bashkortostan.ru/deyatelnost/makroekonomika/kadrovoye-obespechenie-ekonomiki-i-sotsialnoy-sfery/.pdf> (дата обращения 20.11.2020)

8. Динамика распределения миграционных передвижений населения в возрасте 14 лет и старше по обстоятельствам, вызвавшим необходимость смены места жительства // <https://bashstat.gks.ru/storage/mediabank/DchMOFzZ/Dinamika-raspredeleniya-migracionnyh-peredvizhenij-naseleniya-v-vozhraste-14-let-i-starshe.pdf> (дата обращения 17.11.2020)

9. Галиева Г.М., Жилина Е.В. Высшее образование: факторы и ориентиры регионального развития // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2019. № 1 (27). С. 113-120.

10. Распределение мигрантов в возрасте 14 лет и старше по возрастным группам и уровню образования за 2019 год // <https://bashstat.gks.ru/storage/mediabank/jiVlHYgl/Raspredelenie-migrantov-v-vozhraste-14-i-starshe-po-urovnyu-obrazovaniya.pdf> (дата обращения 05.12.2020)

Л.З. Байгузина

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН)

Аннотация. В статье рассматриваются важные проблемы развития высшего образования. Новый подход к развитию регионов в Российской Федерации ставит во главу угла проблему обеспечения их конкурентоспособности. Выравнивание их социально-экономического развития из федерального центра на основе планомерного подъема производительных сил, как это было раньше, сегодня не дает должного эффекта, а, напротив, блокирует местную инициативную работу. Глобализация и усиление конкуренции настоятельно требуют коренного изменения стратегии развития страны и региональных экономик, формирования новых принципов модернизации хозяйственного механизма на макро - и мезо-уровне.

Ключевые слова: системный подход, роль высшего образования, накопление качественного человеческого капитала, регион.

Abstract. The article deals with important problems of the development of higher education. A new approach to the development of regions in the Russian Federation puts at the forefront the problem of ensuring their competitiveness. Equalizing their socio-economic development from the Federal center on the basis of a systematic rise in productive forces, as it was before, today does not give the proper effect, but, on the contrary, blocks local initiative work. Globalization and increased competition urgently require a radical change in the development strategy of the country and regional economies, the formation of new principles for the modernization of the economic mechanism at the macro-and meso-level.

Keywords: system approach, the role of higher education, accumulation of high-quality human capital, region.

Введение. Актуальность и значимость исследования в системе регионального образования обусловлено рядом сложных взаимосвязанных обстоятельств:

Во-первых, снижением возможностей для получения знаний и реализации личностного и профессионального развития; выполнением системы образования все больше обслуживающие функции из-за финансовых затруднений; в регионах из-за отсталости системы высшего образования

и экономики; дефицитом трудовых ресурсов, связанный с оттоком молодежи в более привлекательные с точки зрения самореализации зрелые самореализации и оплаты труда регионы;

Во-вторых, ухудшением качества человеческого капитала по уровню образования и квалификации.

В-третьих, сложившимся негативным взаимодействием вузов и «абстрактного»

рынка труда, которые не отвечают потребностям развития.

По состоянию на 2019-2020 годы ИЧР России составляет 0.824, что соответствует группе стран с очень высоким ин-

дексом человеческого развития. Однако Россия далеко не всегда находится в этой группе, так можно проследить динамику изменения индекса человеческого развития в России с 1991 года на графике.



График - Динамика ИЧР России 1991-2019 годы.

Так, Башкортостан по индексу человеческого развития в 2019 году занял 400,859 место в стране, уступив таким регионам как области Орловская, Мурманская, Рязанская области, городах Москве, Санкт-Петербургу и др.

В республике сохраняется сложившиеся еще в условиях советского индустриального развития структура вузов и система профессионального образования. Отсутствуют учебные заведения, которые отвечают требованиям экономики знаний и выступали бы центрами генерации высококвалифицированных кадров, способных модернизации «старпромышленных» предприятий, перехода к выпуску наукоемкой продукции с высокой добавленной стоимостью.

В результате консервации устаревших форм и методов взаимодействия высшего образования и производства в Республике Башкортостан сложилась парадоксальная ситуация. По данным Минэкономразвития в числе ведущих отраслей развития региона на первом месте оказалось сельское хозяйство и производство экологических продуктов.

Устаревшая территориальная организация производства и жизнедеятельности населения, введенная еще в 30-е годы про-

шлого столетия, также не служит конкурентоспособному развитию региона.

В связи с указанными причинами научный проект направлен на анализ деятельности вузов Республики Башкортостан, имевший в постсоветский период достаточно мощный интеллектуальный потенциал, постепенно теряет свои позиции в условиях конкуренции. Планируется выявить узкие места и проблемные зоны в подготовке высококвалифицированных работников, влияние этого процесса на накопление человеческого капитала, модернизацию производства создание инновационной экономики.

Материалы и методы. В федеральном законе «О стратегическом планировании в Российской Федерации» от 28 июня 2014 года № 172-ФЗ, а также в социально-экономических стратегиях ряда регионов (Калужской, Томской областей, Республики Татарстан и др.) в качестве одного из главных приоритетов обозначено развитие профессионального образования [Федеральный закон от 28 июня 2014 г. № 172-ФЗ "О стратегическом планировании в российской федерации" (с изменениями и дополнениями)]. [1]

Одним из основных звеньев быстрой активизации человеческого фактора в эко-

номике является повышение качества профессионального образования. В отличие от других элементов человеческого капитала, в частности, от дохода на душу населения, здоровья и долголетия работника профессионального образования, повышение его уровня быстрее поддается изменениям без серьезных инвестиций за счет организационно-управленческих усилий.

Минобрнауки РФ разработал основные количественные критерии измерения образовательной деятельности вузов и в течение ряда лет ведет планомерную работу по реформе вузов, сокращению неэффективных и формированию инновационных образовательных учреждений.

В этих условиях назрела необходимость исследовать изменения в высшем профессиональном образовании и разработать на этой основе модель современного вуза, нацеленного на подготовку квалифицированных кадров для модернизации региональной экономики, обеспечивающей развитие человеческого капитала как основного фактора ее конкурентоспособности.

Однако региональное образовательное пространство как взаимосвязанная сложная структура еще не стала предметом специального анализа; не выявлена многосубъектность структуры уровней образовательного пространства; не выделена деятельностная основа в анализе каждого уровня и его связей с другими уровнями образовательного пространства и сферами общества.

Многие авторы пытаются определить, какая же должна быть система образования в период кризиса, какая структура должна определять качество образования современного регионального вуза, какими критериями и показателями отличатся. Но, к сожалению, нет единого подхода к этой проблеме в условиях актуализации человеческого капитала.

Несмотря на наличие большого количества публикаций, современный вуз в них еще не рассматривается как образовательно-инновационный кластер, вокруг которого можно было бы создать эффективную инфраструктуру, высокотехнологичной и конкурентоспособной экономики. Из-за отсутствия комплексного технологического

подхода не выделяется в них синергетический эффект, который мог бы дать заточенный на модернизируемое производство опорный университет.

Результаты. Профессиональное образование в регионах всегда выступала основным звеном подготовки и главной производственной силой работника соответствующей профессии. В 90-е годы прошлого столетия в Республике Башкортостан, несмотря на кризис, был сохранен интеллектуальный и материально-технический потенциал вузов. В то же время были упущены из виду вопросы совершенствования вузов, не обеспечено их опережающее развитие в соответствии с потребностями рыночной экономики. В результате остались без изменения их количество, структура, направление их деятельности, формы и методы преподавания.

В условиях отсутствия госзаказа на подготовку специалистов, их планового распределения сложился дисбаланс между выпуском специалистов и потребностями рынка труда. Сегодня в Республике Башкортостан функционируют 9 государственных и два коммерческих вуза, не востребованными на рынке труда оказались юристы, экономисты, социологи, политологи, бухгалтеры и т.д.

Несмотря на огромный спрос на современных специалистов в отраслях машиностроения, нефтедобычи, АПК, энергоресурсов, цветной и черной металлургии, ведущие вузы республики – Уфимский государственный авиационный университет (УГАТУ), Уфимский государственный аграрный университет (УГАУ), Уфимский государственный нефтяной университет (УГНТУ), Башкирский государственный университет (БашГУ) готовят бакалавров и магистров вне зависимости от потребностей конкретных предприятий.

Серьезной проблемой для вузов региона является слабое развитие научных исследований. В составе региональных университетов отсутствуют научно-исследовательские институты по направлениям инновационного образования.

Обсуждение. Стратегия социально-экономического развития Республики Башкортостан до 2030 года предполагает ис-

следование одного из фундаментальных факторов развития человеческого потенциала – состояния и перспективы развития высшего образования в регионе. Она исходит из того, что развитие страны со столь обширной территорией не может происходить только в столице. Деградация огромных территорий, усугубляющееся материальное, образовательное и научно-инновационное неравенство регионов могут, в конечном счете, привести к дезинтеграции страны.

Еще одним важным фактором актуализации проблемы подготовки кадров является демографическая проблема. В Республике Башкортостан рождаемость имеет тенденцию к спаду.

В условиях реформирования российского высшего образования, необходимости повышения качества предоставляемых вузами услуг назревшей проблемой является разработка методики и критериев оценки их деятельности, что, в свою очередь, требует создания новой структуры, способов и методов построения определенной модели современного регионального вуза.

В своем исследовании региональный вуз мы будем рассматривать как социально-экономическое явление, которая характеризуется дуализмом проявления его деятельности. С экономической точки зрения, университеты продолжают оставаться учреждениями, целевой функцией которых является производство образовательных продуктов (научных и образовательных товаров и услуг). С социальной точки зрения, эти учреждения все более превращаются в субъекты социального и культурного развития региона, выступая центром генерации научно-производственно-образовательного потенциала региона. Они осуществляют непрерывное образование, обеспечивая необходимые условия для социально-экономического развития региона. Возможность не только ориентироваться на потребности, в первую очередь, региональных предприятий и организаций, различных отраслей экономики, но и формировать спрос на подготовку специалистов определенных направлений существует именно у региональных университетов, реализующих программы высшего и послевузовского

профессионального образования, фундаментальные и прикладные исследования по широкому спектру наук. Региональные университеты постоянно находятся в поиске оптимального пути развития на перспективу и возможностей быть конкурентоспособными в системе высшего образования региона.

Разработка в регионе прорывных технологических инициатив в соответствии с национальной программой, выдвинутой Президентом РФ В.В. Путиным 4 сентября 2014 года в Послании федеральному собранию РФ, предполагает превращение университетов региона в центр развития мер по формированию уникальных новых рынков и созданию условий для технологического прорыва во всех отраслях экономики республики.

Научно-образовательная инфраструктура, качественное образование и современные высококвалифицированные кадры должны стать основными ресурсами разработки и внедрения приоритетных технологических инициатив. В соответствии с этими прорывом университеты в будущем должны стать научно-техническими корпорациями научно-технических инициатив - университетов города будущего.

В рамках реализации Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» и плана мероприятий «дорожной карты» началось создание многофункциональных центров прикладных квалификаций. В соответствии с распоряжением Правительства Республики Башкортостан от 16 августа 2013 года № 1027-р на базе многоуровневого учебного заведения государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования Нефтекамский машиностроительный колледж сформирован первый в республике многофункциональный центр прикладных квалификаций, на формирование которого из бюджета Республики Башкортостан в 2013 году выделено 11 млн. рублей. В ближайшие годы планируется создание еще 4 таких отраслевых центров подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров [Постановление от 8

июля 2011 г. № 231 «Об утверждении подпрограммы «Комплексная программа модернизации системы профессионального образования Республики Башкортостан» Государственной программы «Развитие образования Республики Башкортостан»» (в ред. Постановления Правительства РБ от 07.11.2013 № 527) [2].

Современные модели эффективного сотрудничества реализуются совместно с такими предприятиями, как открытые акционерные общества «Уфимское моторостроительное производственное объединение», «Акционерная компания «Востокнефтезаводмонтаж», «Уфимское агрегатное производственное объединение», «Учалинский горно-обогатительный комбинат» и др.

Принимаются меры по развитию системы социальной поддержки. Среди регионов Российской Федерации Республике Башкортостан выделена самая большая квота на получение стипендий Правительства Российской Федерации для обучающихся в образовательных учреждениях НПО и СПО по специальностям, обеспечивающим приоритетные направления модернизации и технологического развития отечественной экономики (в 2012 году - 326 стипендий на сумму 11 млн. рублей, в 2013 году - 335 на аналогичную сумму).

В то же время на функционирование и развитие системы профессионального образования республики продолжают оказывать воздействие внутренние институциональные факторы, требующие принятия определенных решений:

- сеть учреждений профессионального образования, реализуемые учреждениями образовательные программы и качество подготовки выпускников до сих пор не соответствуют актуальным и перспективным потребностям экономики и рынка труда. Необходимы качественные изменения в организации подготовки кадров для приоритетных отраслей региональной экономики;

- недостаточное развитие инфраструктуры системы профессионального образования в значительной степени препятствует оптимизации бюджетных расходов, не позволяет рационально использовать имеющиеся ресурсы;

- состояние материально-технической базы учреждений профессионального образования не всегда соответствует современным требованиям (имеется потребность учреждений в современном учебном оборудовании, тренажерах);

- созданные в учреждениях профессионального образования органы государственно-общественного управления слабо участвуют в оценке качества образовательных программ и подготовки выпускников, принятии управленческих решений, что не позволяет в полной мере обеспечить повышение качества профессионального образования.

Вместе с тем тенденции развития учебно-образовательной активности, особенно инвестиционной деятельности, в условиях переходного периода весьма противоречивы. Коммерциализация высшего образования, с одной стороны, создает больше перспектив для того, чтобы в образовательном процессе развивалось инновационное направление, улучшая инвестиционный климат и инвестиционный потенциал вуза. В то же время погоня за прибылью, увлечение экономической стороной дела приводит к снижению качества образования, и, как следствие, происходит ухудшение всех остальных характеристик деятельности вуза.

В высшем профессиональном образовании нарабатан немалый опыт реализации направлений Болонского процесса: вводится двухуровневая система подготовки специалистов, в вузах применяется система зачетных единиц, действуют системы обеспечения качества обучения, широко используются различные формы международного сотрудничества, начата выдача выпускникам европейских приложений к диплому. В ряде высших учебных заведений совместно с иностранными партнерами реализуются учебные программы по отдельным направлениям подготовки бакалавров, общими усилиями проводятся научные исследования и готовятся публикации.

В таблице 1,2 представлены образовательные организации высшего образования и профессиональные образовательные организации, осуществляющие подготовку специалистов среднего звена [4].

Таблица 1

Образовательные организации высшего образования
(на начало учебного года; единиц)

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Все образовательные организации высшего образования						
Число самостоятельных организаций	15	15	13	11	11	11
Численность студентов – всего, тыс. человек	169	159,2	153	140,9	126,4	114,4
Государственные образовательные организации высшего образования						
Число организаций	12	12	10	9	9	9
Численность студентов – всего, тыс. человек	148,1	141,0	136,5	123	112,9	101,7
Частные образовательные организации высшего образования						
Число организаций	3	3	3	2	2	2
Численность студентов – всего, тыс. человек	20,9	18,2	16,5	17,0	13,8	12,8

Таблица 2

Профессиональные образовательные организации,
осуществляющие подготовку специалистов среднего звена 1 (на начало учебного года)

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Все организации профессионального образования						
Число самостоятельных организаций	15	15	13	11	11	11
Численность студентов – всего, тыс. человек	169	159,2	153	140,9	126,4	114,4
Государственные организации профессионального образования						
Число организаций	12	12	10	9	9	9
Численность студентов – всего, тыс. человек	148,1	141,0	136,5	123	112,9	101,7
Частные организации профессионального образования						
Число организаций	3	3	3	2	2	2
Численность студентов – всего, тыс. человек	20,9	18,2	16,5	17,0	13,8	12,8

Образовательную деятельность на территории республики по состоянию на 1 октября. 2018 г. осуществляют 10 образовательных организаций высшего образования (8 государственных и 2 негосудар-

ственных) и 19 филиалов государственных и негосударственных вузов (17 и 2 соответственно) с общей численностью студентов 100 525 чел.

Численность студентов, обучающихся в государственных вузах и в филиалах государственных вузов, составляет 94 109 чел., из них с полным возмещением стоимости обучения – 55 243 чел., в негосударственных вузах и их филиалах обучается 6 416 чел.

Численность студентов, принятых в государственные вузы и филиалы государственных вузов, составляет 24 994 чел., из них с полным возмещением стоимости обучения – 14 661 чел., в негосударственные вузы и их филиалы принято 1 369 чел.

Численность студентов, выпущенных из государственных вузов и филиалов государственных вузов, составляет 21 427 чел., из них с полным возмещением стоимости обучения – 12 092 чел., из негосударственных вузов и их филиалов выпущено 2 499 чел.

Численность профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) в государственных вузах – 4 894 чел., из них имеют ученую степень:

докторов наук – 820 чел. (16,8% от общего числа ППС);

кандидатов наук – 3 028 чел. (61,9% от общего числа ППС).

В 2018-2019 учебном году на 1 курс в вузы республики поступило 19 221 человек (9337 человек на бюджетную форму обучения, 9884 человека на внебюджетную форму обучения). В рамках бакалавриата в 2018-2019 учебном году наибольшее количество контрольных цифр приема (далее – КЦП) было выделено по следующим укрупненным группам специальностей (далее – УГС): Образование и педагогические науки; Машиностроение; Прикладная геология, горное дело, нефтегазовое дело и геодезия; Информатика и вычислительная техника; Химические технологии и др.

Однако в республике есть и такая проблема, как оторванность научно-исследовательских учреждений от вузов и профильных организаций. Порой бывает ситуация, когда НИИ занимается исследованиями, о которых не имеют представления в профильных вузах и организациях РБ, или, наоборот, вузы и даже организации занимаются самостоятельно такими

исследованиями, о которых не имеют представления в НИИ.

Такая ситуация в науке и в системе высшего образования не даёт эффективно развивать наукоемкие отрасли в экономике страны. Для решения данной проблемы в рамках предлагаемой системы на законодательной основе необходимо закрепить, что преподавательский состав ПТУ и вузов РБ одновременно должен работать в профильных НИИ и заниматься прикладной наукой. В случае присоединения к этим исследованиям других организаций государство должно финансировать приоритетные направления науки за счет бюджетных средств. Объемы таких финансирований должны составлять не менее 1% от ВВП РБ. Контролем и целевым расходованием этих средств должна заниматься Академия наук. Административные расходы самой АН в этом случае должны составлять не более 10% от всего ее бюджета.

Башкирский государственный университет в прошлом году показал хорошие результаты. В образовательной, финансово-экономической деятельности средний рост составил 2-3%, однако по занятости БГУ не достиг порогового значения - 70 из 75. При этом его филиалы показали положительную динамику.

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета. Уровень трудоустройства здесь выше порогового - 80 из 75. В три раза больше, чем в головном вузе, пришло новых студентов - более 3000. Заработная плата преподавателей выросла на 10% против столичного вуза (5%). Между тем Стерлитамак стал третьим городом в России, где стало возможно получить высшее образование по направлению «Программирование виртуальной реальности». С этого учебного года в филиале главного башкирского вуза преподают дизайнеры дополненной реальности, открылось сразу 10 новых направлений в сфере IT. Сюда приехала учиться целая группа студентов из Индии, которые впервые выбрали вуз с немедицинской направленностью в Башкирии. Кроме того, здесь ведется активное обучение робототехнике, ежегодно проводится фестиваль

«Робопром», а также есть собственный технопарк и зона коворкинга.

К сожалению, современное правительство не может полностью удовлетворить потребности науки. Из-за этого отечественная наука теряет кадры, особенно молодежь. В обществе остро ощущается нехватка талантливой молодежи. Многие выпускники вузов Республики Башкортостан уезжают в другие города, некоторые устраиваются на работу не по специальности. Только доведя заработную плату молодых кадров до достойного уровня, можно остановить «утечку мозгов», потерю молодых специалистов. [5]

Заключение. Таким образом, для такого мощного и большого региона, как Башкортостан, соизмеримого по населению и территории с небольшой европейской страной (превышающей по территории Болгарию и Грецию), очевидно, что необходимы университеты с высоким статусом и дополнительная финансовая поддержка из федерального бюджета, если

они ставят задачу социально-экономического развития субъекта федерации.

В результате такой организации научной деятельности будут решены многие проблемы, а именно:

- ученики будут работать и учиться по одной специальности, оплачивать свою учебу и решать проблему послевузовского трудоустройства;

- учителя вузов и ПТУ будут преподавать и заниматься научной деятельностью и повышать свои профессиональные навыки;

- организации и предприятия будут готовить для своих нужд необходимое количество кадров и постоянно поддерживать контакты с профильными вузами и НИИ;

- НИИ и Академия наук РБ будут заниматься приоритетными направлениями исследований в кооперации с вузами и профильными предприятиями и организациями РБ.

Литература

1. *Федеральный закон от 28 июня 2014 г. № 172-ФЗ "О стратегическом планировании в российской федерации" (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://base.garant.ru/70684666>*

2. *Постановление от 8 июля 2011 г. № 231 «Об утверждении подпрограммы «Комплексная программа модернизации системы профессионального образования Республики Башкортостан» Государственной программы «Развитие образования Республики Башкортостан»» (в ред. Постановления Правительства РБ от 07.11.2013 № 527). [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://docs.cntd.ru/document/463510213>*

3. *Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/macro/prognoz/doc20130325_06*

4. *Методические пояснения к разделу образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://bashstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/bashstat/resources/3ba6e3804d04b34a9f51ff5*

5. *Котов Д.В., Гамилова Д.А., Гусманова А.Р. Анализ текущего состояния развития Республики Башкортостан // Интеллектуальный и научный потенциал XXI ВЕКА: сборник статей международной научно-практической конференции: в 6 частях. - 2017. - С. 125-129.*

Наши авторы

- Абаскалова Надежда Павловна профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, г. Новосибирск
- Агзамов Рифкат Раисович кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево
- Афанасьева Надежда Михайловна аспирант кафедры психолого-педагогического образования Стерлитамакского филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак
- Багрян Николай Владимирович старший преподаватель кафедры инженерного обеспечения служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии Российской Федерации федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», г. Пермь
- Байгузина Люза Закиевна старший преподаватель Уфимского регионального методического центра по финансовой грамотности системы общего и профессионального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, доцент кафедры финансов и налогообложения Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», кандидат экономических наук, г. Уфа
- Биктагирова Алсу Рашитовна доцент кафедры общей и педагогической психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», кандидат психологических наук, доцент, г. Уфа
- Вечканова Оксана Валерьевна старший преподаватель кафедры социальной педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа
- Гайсин Эдуард Дамилисович проректор по инновационному развитию, заведующий кафедрой управления и организационного совершенства частного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Башкирский межотраслевой институт охраны труда, экологии и безопасности на производстве», руководитель малого инновационного предприятия Научно-методического центра инновационного менеджмента при Башкирском государственном аграрном университете, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, г. Уфа
- Галиева Гузель Маратовна заместитель директора центра цифровой трансформации образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат экономических наук, г. Уфа
- Губайдуллин Марат Ирекович доцент кафедры педагогики, психологии и здоровьесбережения государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат биологических наук, доцент, г. Уфа
- Иркабаева Мария Владимировна ученый секретарь государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, г. Уфа

Каримова Гузель Абдрахмановна	доцент кафедры гуманитарного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, г. Уфа
Маджуга Анатолий Геннадьевич	заведующий кафедрой педагогики, психологии и здоровьесбережения государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, г. Уфа
Прядильникова Ольга Владимировна	доцент кафедры гуманитарного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, г. Уфа
Салимова Роза Мирхатовна	заведующий кафедрой психолого-педагогического образования Стерлитамакского филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Уфа
Сибяева Гульсасак Мубаракловна	доцент кафедры дошкольного и начального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, г. Уфа
Титова Людмила Николаевна	доцент кафедры прикладной информатики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа
Тихоненко Лейла Айратовна	доцент кафедры гуманитарного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, г. Уфа
Фомина Юлия Евгеньевна	старший преподаватель кафедры педагогики начального и дошкольного образования государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево
Хушвактова Ху- снобод Солиевна	доцент Узбекского государственного университета мировых языков, кандидат экономических наук, г. Ташкент
Шарафутдинова Светлана Фидаилевна	старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа
Шарипова Дилара Джуманиязовна	профессор Ташкентского государственного педагогического университета им. Низами, доктор педагогических наук, г. Ташкент, Республика Узбекистан
Шафигуллина Рамиля Рафиковна	старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и здоровьесбережения государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа
Яковлева Нелля Анваровна	директор регионального центра информационно-аналитического сопровождения оценки качества образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, г. Уфа

КОНТАКТЫ

Контактные телефоны и адреса электронной почты редакции:

+7(342) 228-80-51 (доп. 2-54),

+7(342) 292-11-03

e-mail: obrazovanie.irorb@inbox.ru

Адрес для почтовых отправлений: 450005, Уфа, ул. Мингажева, 120,
ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан

Адрес редакции: Уфа, ул. Мингажева, 120,
ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан

Сайт журнала: <https://obrazovanie.irorb.ru>