

THE WORLD OF ACADEMIA:

CULTURE, EDUCATION

2019
№ 7

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

Registration number: Эп № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 1995-1140.
The Journal has been published since 1 June, 2007.

Founders:

Southern Federal University
Volga-Caucasian Department of the Russian Academy of Education

Editor in Chief

I.E. Kulikovskaya – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

Deputy Chief Editors

G.A. Berulava – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

V.I. Mareev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

International Editorial Board

I.V. Abakumova – Psychology Doctor (habil.), professor, correspondent member of RAE, Don State Technical University (Russia)

A.Yu. Belogurov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

S.I. Beryl – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

N.M. Borytko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

N.N. Veresov – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

A.Ya. Danilyuk – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

P.N. Ermakov – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

A.K. Kiklevich – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

M.V. Korepanova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

I.B. Kotova – Psychology Doctor (habil.), professor, corresponding member of RAE, International Innovative University (Russia)

V.T. Kudryavtsev – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

A.K. Kusainov – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

O.A. Omarov – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Dagestan State University (Russia)

I.V. Robert – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

A.I. Savenkov – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

N.K. Sergeyev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals
where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science
and Doctor of Science should be published
(Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:

КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

**2019
№ 7**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: Эл № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 1995-1140.
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

Учредители:

Южный федеральный университет
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

Главный редактор

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

Заместители главного редактора

Берулава Галина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

Мареев Владимир Иванович – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

Международная редакционная коллегия

Абакумова Ирина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

Белогуров Анатолий Юльевич – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

Берил Степан Иорданович – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

Боритко Николай Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Вересов Николай Николаевич – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

Данилюк Александр Ярославович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

Ермаков Павел Николаевич – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

Киклевич Александр Константинович – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

Корепанова Марина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Котова Изабела Борисовна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Международный инновационный университет (Россия)

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

Омаров Омар Алиевич – доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, Дагестанский государственный университет (Россия)

Роберт Ирэна Веняминовна – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

Савенков Александр Ильич – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

Сергеев Николай Константинович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Серигов Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

Редакционный совет

Андриенко Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Власова Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Горюнова Лилия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карпова Наталья Константиновна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Менджерский Александр Маркович – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Пивненко Петр Петрович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Федотова Ольга Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Чумичева Раиса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук
(дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**Шоган В.В.**

ПРИНЦИП ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИКИ ЧУВСТВА.....	19
--	----

Сторожакова Е.В.

ПРИНЦИП ГЛУБИННОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	25
--	----

Yuferev S.S., Ignatova V.V., Furyaeva T.V.

SCIENTIFIC VALIDITY OF DEVELOPING DILIGENCE IN FUTURE BACHELORS	36
---	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**Шаповалова Л.И., Ермак Н.А.**

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ИХ ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ И ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ	45
---	----

Дзюбенко А.И.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НАПИСАНИЮ ЭССЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ГРАММАТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	51
---	----

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**Савченко С.Л.**

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	61
---	----

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ,
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ****Грачев В.Д.**

РАЗВИТИЕ ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТРАДИЦИОННОГО УШУ	69
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Оганнисян Л.А., Дуброва Е.А.**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ	77
---	----

**Красноруцкая Н.Г., Ботова С.Н.,
Мутырова А.С., Артаева Г.В.**

ЭФФЕКТИВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ: НОВЫЕ РЕАЛИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ.....	84
---	----

Неделкова А.А., Ткач Л.Т.

О СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ	94
---	----

Маличенко И.П.

ФАКТОРЫ МОТИВАЦИИ И ДЕМОТИВАЦИИ АСПИРАНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ.....	100
---	-----

НАШИ АВТОРЫ	110
-------------------	-----

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «Мир университетской науки: культура, образование».....	114
--	-----

GENERAL PEDAGOGICS; THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION**Shogan Vladimir V.**

THE FUNDAMENTAL PRINCIPLE OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF PEDAGOGY OF FEELING.....	19
--	----

Storozhakova Ekaterina V.

THE PRINCIPLE OF PROFUNDITY IN EDUCATION	25
--	----

Yuferev S.S., Ignatova V.V., Furyaeva T.V.

SCIENTIFIC VALIDITY OF DEVELOPING DILIGENCE IN FUTURE BACHELORS	36
---	----

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION**Shapovalova Larisa I., Ermak Nadezhda A.**

PROJECT TECHNOLOGIES IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON: SPECIFIC FEATURES AND IMPLEMENTATION STEPS	45
--	----

Dzyubenko Anna I.

PECULIARITIES OF TEACHING ESSAY WRITING IN THE ENGLISH LANGUAGE AT RUSSIAN HIGH SCHOOL: ASPECTS OF GRAMMAR AND STYLE	51
--	----

CORRECTIONAL PEDAGOGY**Savchenko Svetlana I.**

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH DISABILITIES	61
---	----

**THEORY AND METHODS OF PHYSICAL EDUCATION, SPORTS TRAINING,
HEALTH-IMPROVING AND ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE****Grachev Vitaliy D.**

DEVELOPING PSYCHOMOTOR FUNCTIONS OF SENIOR PRESCHOOLERS BY MEANS OF TRADITIONAL WUSHU	69
--	----

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION**Ogannisyan Larisa A., Dubrova Elena A.**

USE OF THE PROJECT METHOD FOR STIMULATING EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY IN VOCATIONAL TRAINING.....	77
---	----

**Krasnorutskaya Nadezhda G., Botova Svetlana N.,
Mutyrova Alla S., Artaeva Gilyana V.**

EFFECTIVE PROFESSIONAL GUIDANCE:
NEW REALITIES AND MODERN APPROACHES 84

Nedelkova Anna A., Tkach Lyubov T.

ABOUT CREATING CONDITIONS FOR PROFESSIONALIZATION
OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS 94

Malichenko Irina P.

MOTIVATION AND DEMOTIVATION FACTORS OF POST-GRADUATE STUDENTS
AT RUSSIAN UNIVERSITIES 100

OUR AUTHORS 110

Грачев Виталий Дмитриевич

**РАЗВИТИЕ ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ
ТРАДИЦИОННОГО УШУ**

В статье рассматриваются вопросы оптимизации работы по развитию психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста на основе традиционного ушу. Представлен анализ современных авторских программ по традиционному ушу для детей. Сделан вывод о том, что экспериментальная работа по использованию традиционного ушу для оптимизации работы психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста дала позитивные результаты.

Дзюбенко Анна Игоревна

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НАПИСАНИЮ
ЭССЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
В СТАРШИХ КЛАССАХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ:
ГРАММАТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Структура и тематическое содержание ряда учебно-методических комплексов, применяемых в условиях современной российской общеобразовательной школы, в аспекте полноты и системности заданий и тренировочных упражнений для успешной подготовки к написанию эссе указывают на необходимость комплексного подхода к применению материалов, содержащих грамматические изобразительно-выразительные средства как неотъемлемые компоненты эссе, интродукция которых в письменный дискурс способствует доказательной и логично выстроенной презентации обучающимися их точки зрения по предлагаемой в рамках единого государственного экзамена по иностранному языку теме. Для более эффективного освоения принципов и правил создания эссе необходимо использовать разнообразные подходы, позволяющие научить учеников ситуативно и логически верно применять грамматические тропы как средства создания когезии в порождаемом ими письменном тексте. В целях подготовки к осознанному и успешному написанию экзаменационного эссе выпускникам необходимо предложить предваряющий работу по составлению непосредственно самого сочинения анализ структуры написания эссе, а также упражнения на разбор и практику использования грамматических изобразительно-выразительных средств, что будет способствовать развитию логики их мышления в целом и письменной речи в частности.

**Красноруцкая Надежда Григорьевна,
Ботова Светлана Николаевна,
Мутырова Алла Санджиевна,
Артаева Гиляна Владимировна**

**ЭФФЕКТИВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
ОРИЕНТАЦИЯ: НОВЫЕ РЕАЛИИ
И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ**

Цель работы состоит в обосновании объективной необходимости поиска новых подходов к организации эффективной профориентационной работы в свете сложившихся реалий социально-экономической ситуации в стране, тенденций на современном рынке труда, модернизации школьного и профессионального образования. На основе анализа проблем профессиональной ориентации в современной России, а также отечественных и зарубежных исследований авторами предлагаются современные методологические подходы к созданию и развитию эффективной профессиональной ориентации: методология прозрачности информационной среды, карьерное планирование, компетентностный и кластерный

подходы. Кластерный подход авторами рассматривается как перспективное направление в создании и реализации эффективной модели региональной системы профориентации. Результаты исследования могут быть использованы в организации профориентации школьников и студентов, в разработке инновационных программ развития системы профориентации в российских регионах.

Маличенко Ирина Петровна

**ФАКТОРЫ МОТИВАЦИИ И ДЕМОТИВАЦИИ
АСПИРАНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ**

Модернизация современной аспирантуры как третьей ступени образования после вступления в Болонский процесс была направлена на решение такой стратегической задачи, как подготовка исследователей-аналитиков для высокотехнологичных отраслей экономики в условиях тотальной мировой цифровизации. В статье обращено внимание на то, что происходящие преобразования данного института приводят к дефицитному воспроизводству человеческого капитала в высшей школе в связи с ежегодным поступательным снижением количества выпускников аспирантуры, целенаправленно формирующих и выстраивающих профессиональную карьеру в научно-исследовательской или научно-образовательной сфере. В связи с этим представляется актуальным в рамках исследования определить причины и факторы мотивации и демотивации аспирантов российских вузов, принимающих решение о выборе карьеры на академическом или неакадемическом рынке труда.

**Неделкова Анна Александровна,
Ткач Любовь Тимофеевна**

**О СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ
ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

В статье определены и раскрываются условия, реализация которых позволит формировать педагогическую идентичность студентов в образовательной среде вуза на основе профессионализации содержания и технологий педагогического образования. Их соблюдение будет способствовать овладению обучающимися требуемыми трудовыми функциями в соответствии с профилем подготовки и успешной профессиональной адаптации выпускников к профессионально-педагогической деятельности в условиях организаций образования – социальных партнеров, самоопределению в педагогической культуре на основе становления личностно-смысловой деятельности в реальной педагогической практике.

**Оганнисян Лариса Арамовна,
Дуброва Елена Алексеевна**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ
ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ**

В статье обосновывается эффективность применения проектной деятельности в образовательном процессе как средства активизации учебно-познавательной деятельности в профессиональном обучении. Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. Реализация принципа активности в обучении имеет большое значение, так как обучение и развитие носят деятельностный характер и от качества учения как деятельности зависит результат обучения, развития и воспитания учащихся. Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является активизация познавательной деятельности обучающихся. Знания,

полученные в готовом виде, как правило, вызывают затруднения у учащихся в их применении к объяснению наблюдаемых явлений и решению конкретных задач. Одним из существенных недостатков знаний обучающихся остается формализм, который проявляется в отрыве заученных теоретических знаний от умения применить их на практике. В условиях гуманизации образования существующая теория и технология массового обучения должна быть направлена на формирование сильной личности, способной жить и работать в непрерывно меняющемся мире, смело разрабатывать собственную стратегию поведения, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность, т.е. личности саморазвивающейся и самореализующейся.

Савченко Светлана Леонидовна

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

В статье обоснованы основные механизмы социально-педагогического сопровождения обучающегося с ограниченными возможностями здоровья для социализации и интеграции в социум.

Сторожакова Екатерина Владимировна

ПРИНЦИП ГЛУБИННОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается принцип глубинности – обращенности образования к бытийственным основаниям человеческой личности как априори данному чувственному опыту, который порождает формы обучения и воспитания, связанные с чистыми состояниями созерцательности, выраженные в созерцательных путешествиях, интеллектуальном озарении, создании интеллектуальных клубов в школе, в основе деятельности которых лежит свобода мыслевыражения и откровения. Данное чистое состояние порождает систему эстетических и этических клубных занятий, а также работу школьного театра; воление предполагает специальные формы самостоятельных уроков и занятий, житнетворчество – связь школы с жизнью, социализацию.

**Шаповалова Лариса Ивановна,
Ермак Надежда Александровна**

**ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ИХ ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ
ЧЕРТЫ И ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ**

Основные цели современного обучения – сформировать креативное и критическое мышление, умение самостоятельно находить информацию и оперировать полученной информацией в различных ситуациях, научить мыслить самостоятельно и принимать решения, опираясь на полученный опыт. В реализации данных целей помогает метод проектов. Статья посвящена отличительным чертам метода проектов на уроках иностранного языка, его специфике, а также этапам подготовки и реализации проекта, роли учителя в данном процессе.

Шоган Владимир Васильевич

**ПРИНЦИП ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ
ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИКИ ЧУВСТВА**

В статье представлен принцип фундаментальности в образовании в контексте педагогики чувства. В статье рассматриваются фундаментальные чувства

субъекта образования: детство, отрочество, юность, молодость, взрослость как основа их созерцательного открытия человеком: чувство детства охватывает период от младенчества до завершения начальной школы; чувство отрочества охватывает пубертатный период становления личности (10–14 лет); чувство юности имеет отношение к постпубертатному периоду категорий первой любви; чувство молодости охватывает профессиональное становление человека (18–33 года); чувство взрослости предполагает открытие духа и воли к жизни человека и характеризуется диалоговым компонентом.

**Юферев Сергей Сергеевич,
Игнатова Валентина Владимировна,
Фуряева Татьяна Васильевна**

**ОБЩЕЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ИСПОЛНИТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО
БАКАЛАВРА**

В статье рассматриваются содержание таких понятий, как «исполнительность» и «исполнительская деятельность», что необходимо для экспликации понятия «исполнительность будущего бакалавра». Описан оценочно-диагностический инструмент сформированности исполнительности у будущих бакалавров. В качестве основных критериев сформированности исполнительности выделены: нормативный, интерактивный, регулятивный. Охарактеризованы уровни проявления исполнительности: репродуктивно-алгоритмический, конструктивно-прагматичный, продуктивно-созидательный. Представлены некоторые эмпирические материалы изучения сформированности исполнительности будущих бакалавров. Обозначено педагогическое обеспечение в виде общих ориентиров.

Dzyubenko Anna I.

**PECULIARITIES OF TEACHING ESSAY
WRITING IN THE ENGLISH LANGUAGE
AT RUSSIAN HIGH SCHOOL: ASPECTS
OF GRAMMAR AND STYLE**

Key words: visual and expressive means, essay writing, written speech, grammatical competence, Unified State Examination, section "writing", communicative competence.

According to the author, the structure and content of a number of study packs used in modern Russian comprehensive schools in terms of completeness and consistency of tasks and exercises for successful preparation for essay writing indicate the need for employing an integrated approach to the use of materials which contain expressive grammar means. The author claims that the latter can be referred to as the necessary components of an essay as introduction of them into the written discourse contributes to a grounded and logical representation of students' viewpoints within a certain topic suggested at the Unified State Exam in a foreign language. To get pupils to master the principles and rules of essay writing, a teacher should use a variety of approaches to urge students to use grammar tropes appropriately as a means of providing cohesion in the written text they generate. The author believes that preparation for the conscious and successful writing of an examination essay requires analysis of the essay structure as well as exercises to practice the use of figurative and expressive grammar means which will contribute to the development of students' logical thinking skills in general, and their writing skills in particular.

Grachev Vitaliy D.

**DEVELOPING PSYCHOMOTOR FUNCTIONS
OF SENIOR PRESCHOOLERS BY MEANS
OF TRADITIONAL WUSHU**

Key words: psychomotor functions, traditional Wushu, correction, health, fine motor skills, general motor skills, preschoolers.

The article is related to some issues of development of psychomotor functions in children of older preschool age by means of traditional Wushu. The paper provides analysis of modern author's programs on traditional Wushu for children. The author arrives at the conclusion that experimental work on the use of traditional Wushu to optimize the work of psychomotor functions of senior preschoolers yields positive results.

**Krasnorutskaya Nadezhda G., Botova Svetlana N.,
Mutyrova Alla S., Artaeva Gilyana V.**

**EFFECTIVE PROFESSIONAL GUIDANCE:
NEW REALITIES AND MODERN APPROACHES**

Key words: career guidance, professional self-determination, efficiency, approaches, information environment, career planning, career guidance cluster.

The aim of the article is to prove the objective need to find new approaches to organization of effective work on career guidance in the light of the current socio-economic situation in the country, trends in the modern labor market, modernization of school and vocational education. Based on the analysis of the problems of professional guidance in modern Russia, as well as national and foreign studies, the authors suggest new methodological approaches to creation and development of effective professional guidance: methodology of transparency of the information environment, career plan-

ning, competence and cluster approaches. The authors consider the cluster approach to be a promising direction in creation and implementation of an effective model of the regional career guidance system. The results of the study can be used in organization of vocational guidance for schoolchildren and students, in working out innovative programs for development of the vocational guidance system in the Russian regions.

Malichenko Irina P.

**MOTIVATION AND DEMOTIVATION
FACTORS OF POST-GRADUATE STUDENTS
AT RUSSIAN UNIVERSITIES**

Key words: post-graduate school, career strategy of a post-graduate student, performance indicators of post-graduate school, motivation factors, demotivation factors.

Modernization of modern postgraduate education and turning it into the third stage of education after joining the Bologna process was aimed at solving a strategic task of training researchers and analysts for high-tech industries in the context of the total world digitalization. The article draws attention to the fact that the ongoing transformations of this Institute have led to the deficit in human capital of higher education due to the annual decline in the number of post-graduate students, who are eager to build a professional career in research or scientific and educational sphere. In this regard, the author finds it relevant to define the causes and factors of motivation and demotivation of post-graduate students at Russian universities that decide to embark on a career in the academic or non-academic labor market.

Nedelkova Anna A., Tkach Lyubov T.

**ABOUT CREATING CONDITIONS
FOR PROFESSIONALIZATION
OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN HIGHER
EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Key words: professionalization, pedagogical education, approach, content, technology, method of projects, pedagogical identity, professional education, social partnership.

The article defines and reveals the conditions crucial for shaping pedagogical identity of students in the university academic setting by means of professionalization of the content and technologies of pedagogical education. Meeting the above mentioned conditions will enhance students' academic performance in terms of their professional functions, major of training and successful professional adaptation of graduates to professional and pedagogical activity in educational establishments and social partners, self-determination in the pedagogical culture via personalized professional activity in real pedagogical practice.

Ogannisyan Larisa A., Dubrova Elena A.

**USE OF THE PROJECT METHOD FOR
STIMULATING EDUCATIONAL AND COGNITIVE
ACTIVITY IN VOCATIONAL TRAINING**

Key words: activation of cognitive activity of students, vocational training, method of projects, educational process.

The article proves effectiveness of project activities in the educational process as means of enhancing educational and cognitive activity in vocational training. Ac-

cording to the authors, issues related to stimulation of cognitive activity of pupils are among the most urgent problems of modern pedagogical science and practice. Implementation of the principle of active learning is of great importance since learning and development are active tasks and quality of teaching as an activity depends on the result of learning, development and education of students. The key aspect in solving the problem of improving efficiency and quality of academic process is stimulation of cognitive activity of students. Knowledge obtained in the finished form, as a rule, is difficult to be applied to explanation of observed phenomena and finding solutions to specific problems. One of the significant shortcomings of students' knowledge is formalism which is revealed in the gap between the learned theoretical knowledge and the ability to put in into practice. In the conditions of humanization of education, the existing theory and technology of mass education should be aimed at developing a strong personality capable of living and working in a constantly changing world, boldly developing their personal strategy of behavior, making moral choices and bearing responsibility for it, i.e., a self-developing and self-fulfilling personality.

Savchenko Svetlana L.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Key words: social and pedagogical support, functions, principles, basic ideas of social and pedagogical support, social and psychological rehabilitation, social development of personality, social rehabilitation of personality.

The article substantiates the main mechanisms of socio-pedagogical support of students with disabilities for successful socialization and integration into society.

Shapovalova Larisa I., Ermak Nadezhda A.

PROJECT TECHNOLOGIES IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON: SPECIFIC FEATURES AND IMPLEMENTATION STEPS

Key words: project, project method, research activity, achievement of result, communication, authentic situation, reflection, motivation, project plan, self-assessment questionnaire, usability.

According to the article, the main goals of modern education are to develop creative and critical thinking skills, ability to find information autonomously and rely on the information obtained in various situations, to teach students to think independently and make decisions based on the experience gained. The project method is of great importance for achieving these goals. The article is devoted to some distinctive features of the method of projects employed in foreign language lessons, its specifics and stages of preparation and implementation of the project, as well as the role of a teacher in this process.

Shogan Vladimir V.

THE FUNDAMENTAL PRINCIPLE OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF PEDAGOGY OF FEELING

Key words: fundamental feelings, feeling of childhood, feeling of adolescence, feeling of youthfulness, feeling of adulthood, professional education.

The article presents the principle of fundamentality in education in the context of pedagogy of feeling. The article discusses the fundamental feelings of education

as parts of life: childhood, adolescence, youth, and adulthood as the foundation for their contemplative discovery by a person. According to the paper, the feeling of childhood covers the period from infancy until the completion of elementary school; the feeling of adolescence encompasses puberty formation of a person (10–14 years of age); the feeling of youth is related to post-puberty period and is related to the first love; the feeling of adulthood refers to professional formation of people (18–33 years of age); the feeling of maturity involves discovery of the spirit and volition and is characterized by a dialogic component.

Storozhakova Ekaterina V.

THE PRINCIPLE OF PROFUNDITY IN EDUCATION

Key words: profundity, being, self-consciousness, modes of being, contemplative journeys, intellectual clubs, freedom of thought, revelations, theatricalization, volition, creative life.

The article deals with the principle of profundity which refers to appeal of education to the existential foundations of human personality. As for the latter, the author treats them as inherent sensory experience, generating forms of education that are associated with the pure states of contemplation, expressed in contemplative journeys, intellectual insights, creation of intellectual clubs at school which are based on freedom of thought expression and revelation. This pure state generates a system of aesthetic and ethical club activities, as well as the work of the school theater. The author introduces the term volition which involves special forms of independent lessons and classes, life-creation and connection of school with real life as well as socialization.

Yuferev Sergey S., Ignatova Valentina V., Furyaeva Tatiana V.

SCIENTIFIC VALIDITY OF DEVELOPING DILIGENCE IN FUTURE BACHELORS

Key words: development, diligence, future bachelor, consistent performing activity, diagnostic tools, criterion, level of diligence, pedagogical support.

The article dwells on the content of such concepts as “diligence” and “consistent performing activity” which are necessary for explication of the notion “consistent performance of a future bachelor”. The authors of the article describe the diagnostic toolkit employed for evaluating the sense of duty and diligence in relation to professional performance of future graduates. The main criteria for the diligence level are identified as prescriptive, interactive and regulative. The authors give outline to certain levels of diligence display which are characterized by the following attributes: reproducingly algorithmic, constitutively pragmatic and productively creative. The paper provides empirical materials of the study into consistent performance of future bachelors. Finally, the authors describe the necessary pedagogical support for developing diligence in undergraduates.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Шоган В.В.** Принцип фундаментальности образования в контексте педагогики чувства
- **Сторожакова Е.В.** Принцип глубинности в образовании
- **Yuferev S.S., Ignatova V.V., Furyaeva T.V.** Scientific validity of developing diligence in future bachelors

УДК 371.4:37.015.3:159.923

Шоган В.В.

ПРИНЦИП ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИКИ ЧУВСТВА

Ключевые слова: фундаментальные чувства, чувство детства, чувство отрочества, чувство юности, чувство молодости, чувство взрослости, профессиональное образование.

Каждое поколение педагогов-исследователей предлагает различные варианты построения образовательной системы на фундаментальной основе. Одни, в числе которых Я.А. Коменский, считают фундаментом природу и эмпирический опыт, в котором она отражается, другие, именующие себя герbartианцами, считают фундаментом образования реалы человеческих представлений. К.Д. Ушинский подчеркивал необходимость психологического изучения ученика как фундамента образования. А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский считали фундаментом образовательных систем жизнь коллектива, которая существует и функционирует в свете идеологических понятий и законов.

Педагогика чувства рождается в условиях перехода от цивилизации познающего разума в ее индустриальной форме к цивилизации чувствующего разума, где в качестве переходного выступает информационное общество, которое, на наш взгляд, доминируя сегодня, явится в будущем лишь вспомогательным и способствующим эффективному пребыванию на земле людей чувствующего разума. «...Разум подает идеи душе; в рациональной космологии он пытается описать мир как “безусловную всеобщность”» (Скратон, 2006, с. 75).

Если предыдущая цивилизация в своем максимальном проявлении олицетворяла коллективный субстрат людей, делимый на сословия, социальные группы, классы, то цивилизация чувствующего разума главным героем своей жизни сделает индивидуальность. Этот новый субъект образования будет наделен внутренней энергией, порождающей его целеполагание, он явится на эту землю живым, ибо «только живое целеполагает». Главным качеством сознания и самосозна-

ния нового субъекта образования явится созерцательность, т.е. способность видеть бытие собственной судьбы, феномены природы и социума.

Фундаментом образовательной системы новой цивилизации, его основными компонентами станут человеческие чувства, но не внешне навязанные и сформированные, а как смысложизненная направленность, открываемая созерцанием. По существу, фундамент образования – это чувственная мифологема будущей жизни. Эта мифологема как некоторая совокупность открытых в образовании глубинных чувственных состояний является, на наш взгляд, той идеальной, опережающей, чувственной, программирующей иллюзорностью, к которой постоянно, на протяжении всей жизни возвращается человек как к отрезвляющему источнику. «Пространство, содержащее одновременно и объект и говорящего, – такие пространства различны. “Растяжка” интенции... Интенции, направленности сознания, формируемые предметно-практической включенностью и артикулированностью деятельности в самом мире, нами извне созерцаемом, обзриваемом, изучаемом» (Мамардашвили, 1990, с. 107). Необходимо понимать, что речь идет не только об отдельных эмоциях, эмоциональных реакциях, переживаниях и сопереживании, а также о настроениях, хотя все они в определенном контексте присутствуют в фундаменте системы образования чувствующего разума. Эти малые чувственные емкости невозможно созерцать, созерцанию покоряются лишь тотальные состояния, охватывающие целостные этапы человеческой жизни, и у каждого этапа свой необычный окрас, свои характеристики, своя роль в будущей жизни, «ментальность... как глубинное чувство целостной единич-

ной жизни от рождения до смерти» (Шоган, Сторожакова, 2016, с. 18).

Рассмотрим для начала три первых основополагающих чувственных тотальности – это чувство детства, чувство отрочества и чувство юности. Они, по существу, есть фундаментальные компоненты школьного образования. Школа в этом контексте должна создать условия для пробуждения чувства детства, априори данного человеку, поддержки этого чувства и доведения до определенного качественного результата. Надо сказать, что новый человек наделен способностью созерцать именно эти охватывающие целостные периоды жизни состояния как некоторое единство, как всполох откровения, вдохновляющего человека на будущую жизнь. Тотальное чувство детства характеризуется общим состоянием безопасности, абсолютной свободы, чистоты, справедливости мира, радости пребывания со старшими и со сверстниками, уважением к персоне ребенка и чувством самодостаточности и самоуважения, ибо сказано: «Будьте как дети», – и в этом суть теплоты и счастья, в этом суть истока, к которому возвращается усталый путник, созерцая его как неотделенность от самого себя. «Требования возможности простого знака есть требования определенного смысла» (Витгенштейн, 2001, с. 21).

Еще одна составляющая фундамента образования – это чувство отрочества. На этом этапе жизни (10–14 лет) субъект образования отделяется от чистоты детской духовности и вступает в тенета собственного тела. Этот этап жизни, как известно, психологи называют пубертатным, имея в виду половое созревание. Биологические процессы, которые свойственны организму школьника, не понимаются ребенком и не осознаются, но интерпретируются им как потребность в

широко понимаемой продуктивности. Это чувство успеха и полезного результата пронизывает все аспекты жизни маленького человека. Постоянные начинания в различных областях, в помощи родителям, сверстникам, в спорте должны иметь законченность, завершаться полезным деянием. Школьные уроки в период отрочества, в 5–9-м классе, есть обязательное полезное конструирование, завершённое моделированием искусственных объектов жизни, проектов, соприкасающихся с жизнью и всегда создающих определённую продукцию. Если это уборка в доме, то у подростка должно быть собственное задание, доведённое до самостоятельного результата; если это урок в школе, то это целая система завершённых гештальтов, выраженных в самостоятельных продуктивных деяниях; если это футбольный матч, то он должен проходить в условиях обязательного соревновательного соперничества с отношением к этому соперничеству взрослых, с формой команд, их экипировкой и значимостью победы или поражения. Если вся эта совокупность поддержки будет реализована, то у субъекта образования – школьника-подростка – в его бытийственной памяти останется это чувство отрочества, чувство его полезной продуктивности, и оно будет вспоминаться не как отдельные проекты, хотя воспоминание может начаться и с них, но созерцательно, через общее видение чувства отрочества как фундаментальной основы человеческой жизни.

Третий компонент фундаментальности образования – это чувство юности. На этом этапе (с 15 до 18 лет) юноши и девушки испытывают, как часто выражаются психологи, «обморок», перерождение. Между 9-м и 10-м классом пропасть, целая духовная ступень. Здесь старшеклассник «от-

казывается» от телесного инобытия. Все проявления физиологии обретают латентный, скрытый характер, а на первое место выходит чувство первой любви, которое связано с идеальной формой отношений между юношами и девушками – любованием женственностью, мужественностью, эстетизмом, честными героическими поступками, социальной позицией. Первая любовь, даже если она не имеет реальной основы, а только мечта, преобразует сознание и самосознание юношей и девушек, они способны к отрыву от сиюминутности, к полной уединённости, к отчуждению, к созерцательному характеру их разговоров, увлечений и глобальных всечеловеческих задач, которые они ставят под влиянием чувства юности. «Я есть, – говорит он, прикасаясь к земле, к деревьям, к небу, к собственной мысли, чувству и воле» (Сторожакова, 2014, с. 98). Именно в этот период в их сознании рождается мечта о профессии, с помощью которой они могли бы принести пользу людям, а некоторые мечтают осчастливить все человечество, и это не пустая трата времени – это рождение мифологемы жизни, которая в меньшей степени содержательна, но в большей степени энергетична.

Между тем чувство юности имеет и трагический аспект, человек способен разочароваться в идеалах: первая любовь обычно разрушается и не имеет завершения, но именно это преодоление трагедий идеалов приводит молодого человека к самому себе, к своим реальным актуальным возможностям, так как крушение первой любви есть завершение чувства юности и переход к другой составной фундамента образования – чувству молодости, о котором речь пойдёт далее. Однако прежде необходимо заметить, что и чувство детства, и чувство отроче-

ства, и чувство юности скреплены в своей фундаментальности образом семьи. Семейный образ становится в дальнейшем истоком для возникновения, развития и результативности семейного взрослого лика человека. «Русский ищет не знания, а жизни в форме познания. Поэтому для него только жизнь в согласии с Божьей волей является правильным путем к богопознанию. “Нельзя склоняться перед христианской истиной и в то же время смиряться с антихристианской действительностью как с чем-то вечно неизменным и неизбежным” (Соловьев)» (Шубарт, 2003, с. 89).

Следующей не менее важной составляющей фундамента образования является чувство молодости – его пробуждение, развитие и результативность охватывают большой промежуток времени – от 18 до 33 лет. Внутри себя чувство молодости имеет три компонента, которые мы назвали детством молодости (18–24 года), отрочеством молодости (24–29 лет), юностью молодости (29–33 года). Чувство молодости охватывается в основном профессионально-деятельностным становлением индивида-личности. Человек выбирает для себя профессиональную направленность, получает ее образ в профессиональном учебном заведении, практически апробирует его до 24 лет.

В период детства молодости рождается устойчивое понимание правильности или, возможно, неправильности избранной профессии. В основе этого фундаментального чувства лежат две категории – призвание и служение. В детстве молодости, которое выступает как образное начало, в сознании и самосознании субъекта рождается виртуальное синкретичное отношение к призванию в профессии и служению посредством этой профессии человеку,

Родине, человечеству. Этот образный начальный этап рождает оптимизм жизни, веру в свое профессиональное мастерство, определение себя как профессионального деятеля, т.е. это поистине детство профессии, потому что впереди отрочество молодости, когда человек должен прожить и глубинно осознать свое профессиональное призвание. На этом этапе субъект образования строит свои профессиональные проекты так, чтобы понять себя как профессионала, чтобы освоить профессию более глубоко и чтобы быть признанным в этом смысле профессиональным сообществом. Можно даже назвать призвание саморождающейся в процессе образования, глубинной компетенцией жизни (Thorndike, 1932; Zimmerman, Schunk, 2003). «Экзистенция будущего – это переживание целостности жизни и своего бессмертия» (Торндайк, 1998, с. 56). Этим, по существу, характеризуется чувство отрочества молодости.

Следующая, не менее важная составляющая фундамента образования – юность молодости (29–33 года). Это продолжающаяся работа над собой в контексте профессиональной деятельности, где призвание выступает уже как средство порождения новой глубинной компетенции жизни, именуемой служением. Здесь человек восходит к ценностно-смысловым основаниям своего профессионального образа, полностью отдан ему, совершенно лишен меркантилизма, в его самосознании возникает понимание своих профессиональных качеств как основы служения человечеству. Как всякая юность, пусть даже молодости, она наполнена максимализмом мечты и является энергетической реальностью будущей жизни.

Однако как юность семейного толка, так и юность молодости тоже имеет

трагический аспект. Так как образование – это все-таки иллюзия жизни, несмотря на то, что человек пребывает в реальном социуме, и молодость является иллюзией в силу того, что человек пока не занят действительной реальностью социума, он в основном занят собой – измеряет, апробирует собственные возможности, ставит перед собой максимальные задачи, требует к себе и к своей деятельности особого внимания, переживает эгоизм непризнания. На этой основе он пока не способен к абсолютному альтруизму духа и часто завышает свои возможности, он еще не человек жизни, он только профессиональный функционер, но иллюзия как раз и заключена в том, что его мироотношение максимизировано, он убежден в том, что он состоялся и принят людьми. Именно в этом всегда коренится кризис 33 лет, где от чистоты детства, отрочества и юности человек перешел в земность профессионализма молодости, но не догадывается, что впереди.

Еще один этап образования мы назвали взрослостью молодости (33–43 года). Кризис 33-летних предполагает уничтожение профессиональных телесных амбиций и рождение человека как духа жизни. Именно благодаря этому чувству взрослой молодости человек вступают в коммуникацию с другими людьми, доходя в ней до глубинных диалогов, обретает свои зеркала, через которые в нем отражается пробужденный им же свет. Это чувство взрослой молодости подразделяется на три этапа: этап ранней взрослой молодости (33–37 лет), этап зрелой взрослой молодости (37–40 лет) и этап поздней взрослой молодости (40–43 года).

Одна из важнейших характерных черт ранней взрослой молодости – кротость и понимание того, что твое образование продолжается, и оно

продолжается в твоей семье, где наконец человек начинает феноменально созерцать свою жену и детей, своих родителей, он вступает с ними в глубокий диалог, т.е. в общение. Это уже переживание не беззаботного детства, а настоящей ответственной любви, еще пока открываемой как образовательное событие.

Этот диалог продолжается далее в этапе зрелой взрослой молодости, где чувства первого этапа остаются, снимаются, являют собой базу для рождения профессиональных коммуникаций на уровне глубинного диалога. «...Мы уловили бытие, которое ускользает от познания и которое служит его основанием, мысль, которая совсем не дана как представление или значение готовых выражений, но которая схватывается непосредственно как она есть, и этот способ схватывания – не феномен познания, но сама структура бытия» (Сартр, 2000, с. 31). Человек наконец признает своих сотрудников равными себе, определяет точно свое место в профессиональном функционировании и отражается в других профессионалах как дух призвания.

На третьем этапе поздней взрослой молодости обучение и воспитание завершаются, дух человеческий готов к служению, он полон оптимизма. Его мифологема, т.е., по существу, идеальнo-чувственная основа жизни, построена и стала фундаментом, опора на который сохранит все здание на долгие годы, для глубинного проживания своей жизни (Шоган, 2015, с. 63).

Естественно, хронологические рамки, предлагаемые принципом фундаментальности образования, могут сдвигаться, сужаться, расширяться, но идея остается незыблемой. Система образования человека чувственного разума имеет в качестве фундамента материал, представляющий собой

совокупность тотальных человеческих чувств, которые открываются ему в его созерцательном опыте для вдохновения, для оптимизма в кризисных и переходных ситуациях. Как ни парадоксально, но фундамент закладывается в течение первой части всей человеческой жизни – он основа мифологемы жизни, открывающейся человеку только с помощью созерцательного глубинного видения. Главная задача образования в этом контексте – это создание условий для пробуждения, поддержки и эффективной результативности каждого компонента, входящего в чувственный фундамент жизни. «Тоска по всеединству, вот что лежит в основе страдания нашего о суете и бессмыслице жизни, и поскольку мы возвышаемся в сознании над всей этой суетой, этот мысленный подъем представляет собой некоторый предварительный выход из всего порочного круга, в котором мы томимся» (Трубецкой, 1994, с. 60). В этом суть принципа фундаментальности нового образования в контексте педагогики чувства.

Литература

1. Витгенштейн Л. Заметки о философии психологии. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001.
2. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990.
3. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. М.: Республика, 2000.
4. Скратон Р. Кант. М.: АСТ, 2006.
5. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014.
6. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. М.: АСТ, 1998.

7. Трубецкой Е. Смысл жизни. М.: Республика, 1994.
8. Шоган В.В. Метатехнология школьного обучения в контексте глубинно-предметного полиотношения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 4. С. 61–69.
9. Шоган В.В., Сторожакова Е.В. Этюды о глубинной дидактике. Ростов н/Д: Ростовкнига, 2016.
10. Шубарт В. Европа и душа Востока. М.: Эксмо, 2003.
11. Thorndike, E. 1932. The fundamentals of learning. N.Y.: AMS Press Inc.
12. Zimmerman, B.J. and D.H. Schunk, 2003. Educational Psychology: A Century of Contributions. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Reference

1. Wittgenstein, L., 2001. Notes on the philosophy of psychology. Moscow: Dom intellektualnoy knigi. (rus)
2. Mamardashvili, M.K., 1990. How I understand philosophy. Moscow: Progress. (rus)
3. Sartre, J.-P., 2000. Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology. Moscow: Respublica. (rus)
4. Scruton, R., 2006. Kant. Moscow: AST. (rus)
5. Storozhakova, E.V., 2014. Deep dialogue in higher pedagogical education. Moscow: Vuzovskaya Kniga. (rus)
6. Thorndike, E., 1998. Principles of teaching based on psychology. Moscow: AST. (rus)
7. Trubetskoy, E., 1994. Meaning of life. Moscow: Respublica. (rus)
8. Shogan, V.V., 2015. Metatechnology of school teaching in the context of deep subject-related poly-attitude. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 4: 61–69. (rus)
9. Shogan, V.V. and E.V. Stroganova, 2016. Studies on the deep didactics. Rostov-on-Don: Rostovkniga. (rus)
10. Shubart, V., 2003. Europe and the soul of the East. Moscow: Eksmo. (rus)
11. Thorndike, E. 1932. The fundamentals of learning. N.Y.: AMS Press Inc.
12. Zimmerman, B.J. and D.H. Schunk, 2003. Educational Psychology: A Century of Contributions. Mahwah, NJ: Erlbaum.

УДК 371:159.923

Сторожакова Е.В.

ПРИНЦИП ГЛУБИННОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: глубинность, бытие, самосознание, модусы бытия, созерцательные путешествия, интеллектуальные клубы, свобода мышления, откровения, театрализация, воление, жизнотворчество.

Понять сущность принципа глубинности возможно, если подняться на более высокие уровни понимания современных социальных явлений. Прежде всего, мы переживаем не смену эмпирических поколений, а смену тотальных цивилизаций, одна из которых, уходящая, по нашему мнению, – это цивилизация познающего разума, ориентированная главным образом на внешнее познание мира. «Рассудок, как известно, разнообразен и антиномичен, а его упование к разуму – лишь взгляд на него снизу» (Тарнас, 1995, с. 48). Эта цивилизация познавала окружающую действительность, природу и социум и давала им понятийные определения, которые далее становились ориентирами жизни. Новая цивилизация, в настоящее время сменяющая уходящую, имеет отношение к чувственному разуму. В ней рождается новый человек чувства, который в отличие от коллективиста – абсолютный индивидуал, а если быть точнее – индивидуал-личность. Это ему принадлежит глубинность бытия, это он и есть бытийственный человек. Бытие понимается здесь как отраженный дух вечности, и человек цивилизации чувственного разума способен при особых условиях проживать это бытие, т.е. чувствовать его ментальный и трансцендентный характер.

Поразительно, как здесь срабатывает гегелевская «хитрость разума»: в смене цивилизаций принимает участие информационное общество, субъект которого одномерен, адаптивен и не желает находить в себе никаких откровений чувства. «Тотальная информационность и есть тело разума» (Heidegger, 1956, p. 52). Именно к нему, к этому простому житейскому «парню» потянулись люди перехода, они не хотят познавать,

они не желают брать вину на себя, они не желают участвовать в выборе собственного пути; их задача, как они считают, – адаптироваться в переходе, стать частью информационного поля, не думать, не планировать, не строить, не творить, а пребывать здесь и сейчас в удобной, распланированной информационной жизни. Однако хитрость разума заключена в том, что он их обманывает, указывая как бы на необходимость этой адаптации, перепрыгивая при этом собственную идею настоящей жизни индивида-личности – жизни чувства. Человек перехода увлекается информационностью, предлагаемыми ему матрицами, уходит от собственного чувственного опыта, от чувственного фундамента жизни, который не дает ему покоя невротами, депрессиями и строгими указаниями на бессмысленность дискурсов, в которых он пребывает. Человек делает все, чтобы забыться, – ругает, не замечает, обращается к культуре как к массовому явлению, помогающему забыться в опустошенных ритмах, но переживания, настроение и чувства каждый раз заново пробуждаются, указывают человеку на ничтожество его существования, и он страдает, но не готов отказаться от простоты адаптации. По этой причине задача современного образования – это обращение его субъекта к глубинным основаниям бытия, к проживанию этих глубинных состояний, умению перевести их в одномерность информационности, а далее научиться в искусственных условиях образования адаптироваться к миру и социуму, изменять его, гармонизируя под собственные идеалы и ценности.

Итак, глубинность – это отражение вечности в мироотношении человека, что мы называем бытием, это вос-

хождение от него к самосознанию, которое есть живое движение переживаний, настроений и чувств, это очувствование сознания, выраженное в языке различных учебных предметов и воспитательных событий «глубинное состояние бытия» (Хайдеггер, 1993, с. 67).

Принцип глубинности уже имеет в качестве подспорья те критерии, на которые указал принцип фундаментализма в образовании, а это означает – иметь чувственный фундамент, открывающий для воспоминаний чувство детства, чувство отрочества, чувство юности, чувство молодости, чувство взрослости, это означает обретение чувственного опыта в возникающих в образовании состояниях созерцательности, интеллектуальной озаренности, откровений, волений и жизнетворчества, и это, наконец, восхождение к предметным языкам обучения и воспитания и проживание их воздействия в актах сознания. Так определяет содержание грядущего образования принцип фундаментализма. Однако каким образом соотносить уровни этого чувственного фундамента в одно целое, как построить обучение и воспитание так, чтобы фундаментальные чувственные основания соединились бы с чувственным опытом, а чувственный опыт как явление самосознания направил учащихся на проживание языка предметов и воспитательных событий в их сознании? В этом контексте главное требование принципа глубинности – это обратить все образовательные процессы, все средства, методы и формы обучения и воспитания к пробуждению глубинных состояний духовных начал субъекта образования.

Принцип глубинности образования указывает на необходимость условий, в которых возникает созерцательное

видение природы как ее вочеловечивание. По этой причине каждый учебный год в любом классе, на любом возрастном этапе должен начинаться с созерцательных путешествий. «Эти состояния ведут человека от глубин самого себя к тому, что уже глубинно запечатлело человечество, соотнося смысл существующих открытий собственной интуитивной созерцательности, для того чтобы далее создавать и воплощать гармонию самосознания в реальность человеческой жизни» (Шоган, 2013, с. 24). Естественно, для детского сада и начальной школы, т.е. для уровня «детства», это могут быть выходы в детсадовские дворы, оформленные определенным ландшафтом, в школьные дворы, имеющие в себе уголки природы, где представлены различные лесные культуры, кустарники, движущаяся вода, напоминающая реку, это могут быть выходы в городские парки и пригородные рощи. Здесь чувственный опыт, бытийственное основание готовы только к образному представлению, пока переживаемому внешне и находящемуся на уровне той стилистической природы предметных языков, которые доступны для усвоения субъектами образования в возрасте до 10 лет.

Здесь также должны возникать свободные уроки и занятия, на которых ведутся разговоры на свободные темы, где дети размышляют, опираясь на тот чувственный опыт, который они получили в условиях созерцательных путешествий. Должны действовать театральные кружки, самостоятельно готовящие спектакли для того, чтобы почувствовать чистоту перевоплощения. В то же время на возрастном этапе детства в условиях «воления» должны проводиться занятия, на которых дети принимают самостоятельные решения, создают продукты как

результат их пребывания в детском саду или в школе, и рождение этой продуктивности основано только на их опыте переживания. Уже здесь школа должна иметь в виду социальные выходы, возможности контакта с актуальным социумом. Именно таким образом чистый чувственный опыт будет входить в помещения детских садов и здания учебных заведений, где далее будет переводиться на язык занятий в детском саду и язык предметов в начальной школе.

На этапе отрочества как фундаментального чувства в возрасте 10–14 лет созерцательные путешествия каждого года и каждого сезона должны приобретать практический продуктивный характер – школьники должны видеть, как выращивают хлеб, овощи и фрукты, как ухаживают за скотом, как строятся дома, как люди занимаются ремеслом, т.е. как они достигают в своей жизни полезной продуктивности. Это практическое созерцание кажется достаточно банальным и общеизвестным, но только с созерцательным пониманием полезной продуктивности жизни, переживанием ее завершенности в маленьком человеке, который сам, находясь в состоянии пубертата, внутренне переживает продуктивность жизни, может соединиться чистое созерцание со знаками и символами, с ассоциативными схемами, с тотальными понятиями, с символическими персонами, с символическими событиями, проживание которых рождает целостное представление о собственной продуктивности, адекватной полезной продуктивности взрослых людей. На этой основе должны строиться начальные уроки четвертей и личностно значимых тем, в которых возможно проживание собственных представлений об изучаемом явлении.

Принцип глубинности также предполагает параллельно учебному процессу иметь в свободном доступе в свободное время специальные мастерские, в которых школьники могут осуществлять практически завершённые гештальтные операции. Они должны сажать, выращивать, доводить выращивание до плодоношения, они должны работать на гончарных кругах и доводить до завершения гончарные изделия, они должны строить маленькие дома на территории школы, пребывать там как в собственном жилье, они должны участвовать в спортивных соревнованиях, защищать честь своего класса, и это должно стать главной заботой преподавателей, потому что именно так рождается проживание действительной полезности себя, выражение себя в продукте, что и есть проявление отрочества в его интеллектуальных озарениях, «где глубинным критерием является состояние воплощенности относительно другого человека, социума, человечества» (Шоган, Шоган, 2009, с. 67).

Также все уроки по различным предметам должны продолжать идею полезной продуктивности, завершаться, по возможности, точно выверенным самостоятельным решением, изготовлением карт, книг, объемных пособий, т.е. тех предметов и вещей, которые возможно использовать хотя бы на уровне школы. Помимо всего прочего, параллельно учебному процессу в школах должны работать театры, в которых дети сами шьют себе костюмы, изготавливают декорации и играют пьесы, содержанием которых является воспевание людей труда, людей, практически приносящих пользу обществу, семье, Родине.

Отсюда, из пробужденного состояния полезных откровений, ученик должен вступить в уроки, где он нахо-

дится в глубинных диалогах с персонами практической жизни, с персонами, которые переживают ментальные состояния как величайшее достижение реальности. Школьник здесь должен восхититься работой столяра и плотника, средневекового подмастерья, делающего шедевр, чтобы стать мастером; он должен сопереживать солдатам, проходящим через трудности сражений, через самопожертвование во имя победы; а в конце учебного года он должен стать участником самостоятельного дела, создавая продукт на основе собственной воли, и то же самое делать на уроках, доводя их результаты до полезного эффекта. Каждый год в условиях отрочества должен завершаться соприкосновением с жизнью, реальностью, а уроки и занятия должны быть нацелены на эту реальность. Школьники должны попадать в такие ситуации, в которых они на уроках и во внеклассной работе создают предметы, вещи, полезные и принимаемые обществом.

В условиях юности, а в нашей терминологии – в созерцании чувства юности, субъект образования переживает рождение всеобъемлющего состояния чувства любви, ему впервые, в самом первоначальном озарении открывается истина мира, он проживает, хотя и в условиях иллюзии школы, состояние добра и красоты и впервые видит в творении инобытие своего духа – это «встреча с бытием» (Хайдеггер, 1989). Это состояние, как известно, имеет отношение к трансцендентному пониманию мира, т.е. к всеобщему, вечному, целостному чувству видения мира глазами «демиурга», строителя. Здесь созерцательное путешествие каждого года и сезона приобретает характер обращенности к более мощным ландшафтным построениям – нужны уже настоящие го-

ры, дикая природа лесных массивов, равнины, моря, реки в своей дерзновенной чистоте, рождающей чувства дали и глубины, горные вершины, указывающие человеку на преодоление, на рисунок его судьбы. В этих созерцаниях, в этом очеловечивании природы природные ландшафты есть аспекты целостного видения человеком себя, так как он венец природы, он ее завершитель и с этой позиции имеет возможность и право созерцать свои истоки, проживая их вечную статичность как аспект себя – «целостность как видение будущего пути» (Столин, Кальвиньо, 1982). Человек смотрит в природу как в собственный дом, как в собственную судьбу, как в собственное чувство жизни, и в совокупности этих переживаний в нем пробуждается чувство любви. Именно так воздействуют созерцательные путешествия в начале юности, в 15–17, лет на сознание юношей и девушек, они готовят их к освоению языка предметов, которые содержательно соотносятся с их возрастным заказом.

Тотальное видение жизни, символы и знаки явлений мира, вселенной, космоса, судьба человечества в соотношении с судьбой ученика, студента рожают целостное чувственное представление о собственной трансцендентности. Символы, тотальные понятия, символические персоны, олицетворяющие человечество, становятся содержанием предметов истории, обществознания, литературы, МХК, химии, биологии и т.д. «Здесь символ превращается в схему» (Пирс, 2000, с. 43). В возрасте юношества и чувстве юности возникает необходимость в специальных свободных уроках клубного типа, где школьники бы получили возможность свободного интеллектуального диалога, не контролируемого ни дискурсом, ни временем, – сво-

бодный спор заинтересованных в истине людей, он в союзе с прошлым созерцанием и рождает чувство озарения, желание перевести чистоту этого состояния на язык предметов. «Мир един» – вот духовный возглас всех предметов этого возрастного периода и этого созерцаемого чувства юности. Работы Гегеля, Шеллинга, Шпенглера, Тойнби, Бердяева, Флоренского, Ясперса должны стать основами для их анализа. Язык тотальных понятий, язык понятий, рожденных из собственного трансцендентного опыта, проблемные ситуации и смысловые факты, затрагивающие единство мира, – вот тот контекст, в котором чистое озарение трансцендентности может соединиться с языком гуманитарных предметов, предметов естественно-математического цикла, с воспитательными событиями.

Наиболее важным состоянием чувственного трансцендентного опыта является состояние откровения, так как оно основано на глубинном диалоге, очень важном в условиях трансцендирования жизни. Юность, обуреваемая максимализмом, требует зеркал, в которых отражался бы глубинный диалог. Только движение к мистике самовыражения в театральной студии, только попытка определить в своей роли сверхзадачу, основанную на обращенности к высоким нравственным эстетическим идеалам, только спектакли о настоящей любви, о настоящем творчестве, добре и красоте могут пробудить состояние откровения, которое отразится в языке предметов. Люди, изменяющие эпохи, дарящие своим возлюбленным города, самоотверженно посвящающие свою жизнь науке и искусству, становятся предметом для подражания и глубинного диалога с ними – это должно происходить на уроках

истории, литературы, МХК, обществознания, на уроках физики, химии и биологии, и только тогда чувственный опыт трансцендентности соотнесется с опытом проживания языка предметов и возникнет то состояние глубинности, которое можно отнести к духовному бытию: «Дух человечества есть его бытие» (Heidegger, 1949).

Здесь огромное значение имеет школьный театр, в условиях которого только и возможно пробуждение глубинного состояния откровений. Театр с его анализом образов, сюжетных линий, сверхзадач дает возможность открыть для себя глубины человеческих характеров, бытийственные основания поступков, возможность перевоплощения из «Я» в «не-Я». На уроках в этом контексте возможны приемы олицетворения, озвучивания символов, создания монологов персон культуры и истории, попадания в обстоятельства, где с помощью этюдного действия осуществляется проникновение в глубинные мотивы человеческих поступков, и наконец спектакль как действительный диалог со зрителями, как путь к духовному катарсису.

В условиях созерцательной юности важнейшее место занимает также волевание, однако его содержание носит духовно-творческий характер. Помимо школьных уроков и воспитательных событий в школе, должен быть пласт занятий, где учащиеся занимаются чистым творчеством, где они осуществляют действительное самовыражение, творят собственное понимание предметов, вещей, пишут стихи, создают картины, музыку, лепят скульптуры. Это состояние чистого волеания, основанное на самостоятельности и творчестве, когда ученик созерцает собственную волю, для того чтобы запечатлеть в творческом продукте свое инобытие, должно

распространяться на уроки по всем предметам. Язык конструирования, моделирования и проектирования становится главным содержательным и методическим компонентом.

И наконец, житнетворчество. Человек – субъект образования должен иметь опыт творения собственной жизни, он должен приложить восхищение мощью собственной юности, которая, конечно, имеет отношение к человечеству, к реальной ситуации в социуме, он должен научиться корректировать свое миропонимание в соответствии с достижениями реальной жизни. Образование призвано в этом контексте создать условия, в которых человеческие чувства переживаются как некоторые всеобщие состояния, всегда достигающие успеха, потому что это состояния мечты. Эта мечта, согласно доктрине педагогики чувства, должна быть воплощена в образовании. Нужно сделать так, чтобы поэтические строки, созданные учеником, читала вся страна, чтобы картины были выставлены на выставках, чтобы музыка учащихся 11-х классов звучала в концертных залах, – творчество, адекватное социуму, но изменяющее его к лучшему, вот задача современной школы: «...как связь самосознания с сознанием, как возможность реального контакта человеческого духа с реалиями человеческой жизни» (Сторожакова, 2014, с. 78). Творческий успех чреват и другой стороной – критикой, разочарованием, пониманием собственного ничтожества, ненужности твоих произведений людям, но опыт такого рода рефлексии – лишь путь к дальнейшему совершенствованию. Эта идея изменения мира по собственному мироотношению проникает в уроки и воспитательные события, где юноши и девушки творят новые символы в поэзии и прозе, живописи и музыке, от-

крывают для себя целостное тотальное видение мира, работают с целостными картинками, представляющими все человечество.

Не меньшее значение принцип глубинности приобретает в условиях профессионального образования. Здесь также нужны созерцательные путешествия в начале года, где в условиях природных ландшафтов пробуждаются глубинные состояния, рождающие первоначальное отношение к профессии. Предполагается, что первый курс любого учебного заведения – это всегда пропедевтика, образ будущей профессии, а следовательно, чистое представление о ценности будущей профессии, о ее вдохновляющей роли в жизни. Человек, ступивший на стезю профессионального образования, все свои деяния связывает именно с ним, и потому в первый год профессионального образования, указывающий на ценность избранной профессии, студент должен иметь возможность посещать клубы для свободного интеллектуального общения, где в условиях абсолютной искренности выражать свое отношение к профессии, восхищаться ее перспективой, критиковать ее возможности. Главное здесь не знание о профессии, а именно попытка включить фактор мыслительности, понимаемой его как глубинное чувство, как модус бытия, ведущий к интеллектуальному озарению. Только пробужденное состояние чистого отношения к профессии даст возможность понимания ее сущности.

Параллельно учебному процессу должен функционировать клуб профессиональной эстетики и этики с театрализацией, где главными героями являются представители данной профессии. Уже на первом этапе необходимо прикосновение к практике профессиональной деятельности на

основе воления и, естественно, непосредственный контакт со школой, с учебным заведением, производством, офисом.

Далее, когда профессиональное образование вступает в этап бакалавриата, в основе которого лежит глубинная компетенция призвания, здесь также есть элементы профессиональной созерцательности, свободного размышления о профессии, этика и эстетика профессиональной практики, ну и, естественно, сама производственная практика с последующим контактом в социуме. Важно, чтобы участники данного этапа профессионального образования предвещали свое будущее отношение к предметам, к их языку свободными размышлениями, чувственными откровениями, волением на уровне творчества и соприкосновением с жизнью, где их искренность должна сочетаться и внедряться в реальную жизнь людей.

Получив профессиональное образование на этапе ранней молодости (18–24 года), субъект продолжает свое профессиональное становление на этапе «отрочества» молодости, стремясь к профессиональному успеху, реализуя идею призвания. Он остается под влиянием специальных молодежных клубов, где возможен свободный интеллектуальный разговор с опорой на глубинные выводы. Здесь же параллельно продолжается эстетическая и этическая работа с элементами клубной театрализации для проживания театральных диалогов как глубинных состояний откровения, которые дальше выражаются в самостоятельном успехе, основанном на чувстве воления и жизнотворчества, т.е., по существу, процесс обучения и воспитания человека продолжается, и он окружен глубинными формами, в которых рождается чувственный

опыт, способствующий эффективному становлению профессионалов. То же самое происходит и на этапе «юности молодости», где процесс профессионального становления является собой действительное проживание глубинной компетенции служения на основе профессии, но это педагогическое явление также очерчено созерцательным видением природы, мыслительными озарениями в интеллектуальных клубах этого уровня, эстетическими и этическими откровениями с элементами театрализации, где профессионал пробуждает в себе отраженность своего служения в другом человеке. Здесь также огромное значение имеет абсолютная сосредоточенность на индивидуальной воле человека, на свободе его жизнетворчества как явления, результирующего профессиональный образ личности.

И наконец, завершающий этап образования – возраст зрелости (33–43 года), когда субъект образования воплощает с помощью других людей дух своей жизни, ее идею и вдохновенную перспективу. И здесь тоже свое созерцание под контролем образования, свои интеллектуальные озарения в свободных диалогах и спорах, своя эстетика, этика и театр, где человек отдает свое понимание жизни другому, чтобы светиться отраженным светом, и, естественно, свобода воли и абсолютная вера в себя в условиях актов жизнетворчества.

Принцип глубинности охватывает не только свободные формы обучения и воспитания, но и собственно сам язык предметов. Однако каким образом возможен мост между формами абсолютной свободы, созерцательными путешествиями, интеллектуальными клубами, театрами, мастерскими, социальной практикой и полипредметным языком? Что глубинно может

объединять различные предметные циклы (гуманитарные, естественно-математические, технологические, телесно-практические) с показанными свободными формами (созерцание, мышление, откровение, воление, жизнетворчество)? Без сомнения, такой мост существует, и это – открытие в компонентах языка глубинных конфликтов, которые как проживаемое знание там присутствуют. Если речь идет о связи созерцательных путешествий с образными компонентами знаний (символы, знаки, тотальные понятия, символические персоны), то здесь речь может идти о пронизывающем конфликте тотального и единичного – это высший уровень конфликта данных компонентов языка. Он завершается в особенном состоянии, где всеобщее и единичное результируются в самостоятельном действии, где субъект образования определяет свое особенное отношение к символу, знаку, тотальному понятию, персоне в творческом рождении собственного опережающего представления. Символ православного креста обычно выражается как некоторое тотальное проявление служения Христа человечеству и единичное проявление, где Христос погибает на кресте как человек. Конфликт настолько мощен и очевиден, что его разрешение достигается особенным отношением к кресту самого человека, выраженным в эссе, рисовании, поэтических строчках. На уровне тотальных понятий это возможный конфликт рационального и чувственного, где сначала вскрывается этимология понятия, осмысливается его формула, а затем представляется факт чувственного содержания – вывод же опять между ними.

Конфликт третьего уровня – между внешним и внутренним, когда мы демонстрируем символ и определяем

его исток, когда мы осмысливаем понятие через его этимологию, когда мы понимаем персону через глаза, изображенные на портрете. Казалось бы, банальное изображение конфликтов, но суть здесь состоит в бессмертии этих конфликтов, в их тотальной межпредметности по той причине, что образы во всех предметах основаны на символике, выраженной в конфликте тотального и единичного, на понятиях и законах, выраженных в конфликте рационального и чувственного, на работе с конкретным знаком, выраженным в конфликте внешнего и внутреннего. Мы можем построить любые логические цепочки, привести субъект образования к любым суждениям и умозаключениям, но удовлетворить его глубинную потребность в переживании предметного языка можно только опираясь на вскрытые и показанные конфликты, которые затрагивают любое, даже самое черствое самосознание.

Интеллектуальное озарение, возникающее в свободных диалогах, в эвристике творчески рожденной мысли, проникает в язык предметов в виде дескрипторов, т.е. формул, охватывающих некоторую глобальность, в виде интеллектуальных интриг, связывающих предмет с актуальностью, в виде рождающихся из глубин сознания понятий. Казалось бы, известные компоненты, но интрига, введенная в урок или лекцию, только тогда способна схватывать интеллектуальную сферу субъекта образования, когда ее содержание имеет отношение и к воспоминанию, и к новому знанию, поэтому первый конфликт всеобщего уровня в контексте мышления основан на противоречии между воспоминанием и новым знанием.

Конфликт второго уровня, проникающий во все предметы, имеет отноше-

ние к противоречию между понятием и смыслом, т.е. это иначе можно выразить формулой «между сущностью и существованием». К примеру, формула двучленов в ее понятийном выражении в противоречии с красотой и полезностью этой формулы порождает неподдельную потребность в мышлении. Тактика и стратегия Наполеона и абсолютная вера и любовь к нему его гвардии, абстрактная формула местоимения и ее полезный смысл для жизни – этот конфликт понятийного и смыслового есть всегда, присутствует во всех предметных языках.

И наконец, конфликт третьего уровня – между актуальным и предметным: любое предметное знание изучается, существует для актуальной действительности. Налоговая система княгини Ольги – как основа современной налоговой системы; яблоко, взятое из реальной жизни, объясняет смысл темы электричества в физике. Здесь очевидно, что конфликт между воспоминанием и новым знанием, между понятийным и смысловым, между актуальным и предметным – это такого же рода глубинные проявления, которые способны продолжать возникшие в интеллектуальном озарении чистые понимания в языке предметов.

Компонент чистого опыта, именуемый откровением, основанный на глубинном диалоге между учениками, между учителем и учащимися, между персоной субъекта образования и персоной культуры, привносится в язык предметов с помощью художественных сюжетов. В гуманитарное содержание, физико-математическое содержание, технологическое содержание это может войти с помощью поэзии, прозы, музыки, скульптуры. Здесь важно, что все, привнесенное искусством в язык обучения и воспитания, персо-

налистично, все связано с инобытием духа художника, музыканта, поэта, его отношением к смыслу жизни. Однако если художественное произведение имеет отношение к искусству, то это всегда конфликт между обычной жизнью и художественным озарением, обращенностью к всечеловеческому, между понятиями эстетического и этического свойства и художественными образами, между актуальной деталью из жизни субъекта образования и деталью из художественного произведения.

Здесь можно повториться и сказать, что в образование в настоящее время введено многообразие различных художественных произведений – от поэзии до скульптуры, и они, конечно, репродуктивны, но конфликт глубинный выступает всегда на трех уровнях: на уровне художественного и житейского, на уровне понятийного и художественного, на уровне актуальной жизни и художественного замысла. Такое понимание искусства в процессе обучения и воспитания, иллюстрация его пребывания на трех уровнях конфликта и есть возможность глубинного проживания смыслов человеческой жизни и жизни человечества в условиях языковой полипредметности. Свободное волеизъявление, или в нашей терминологии – воление, представлено в образовании также инвариантными конфликтами в специальных формах самостоятельного действия: на высшем уровне это конфликт безмотивности и мотивации, на втором уровне это конфликт воспоминания и творчества, на третьем уровне это конфликт успеха и пользы. Без всякого сомнения, такого рода многоуровневая действенная конфликтность имеет отношение к самостоятельному творчеству субъектов образования на всех этапах и во всех предметных языковых формах.

Итак, перед нами принцип глубинности в образовании, предполагающий опору на фундаментальные основания человеческой чувственности, привлечение в образование глубинных состояний чувственного опыта, обязательное создание форм, где этот чувственный опыт апробируется, и, наконец, объединение языков различных предметов инвариантными, вскрытыми для проживания глубинными конфликтами. На этой основе, как будет показано позже, будет построена система средств и методов педагогики чувства.

Литература

1. Пирс Ч. Начала прагматизма. СПб.: Алетеия, 2000.
2. Столин В.В., Кальвиньо М. Личностный смысл: строение и форма существования в сознании // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1982. № 3. С. 38–46.
3. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014.
4. Тарнас Р. История западного мышления. М.: КРОН-Пресс, 1995.
5. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993.
6. Хайдеггер М. О сущности истины // Философские науки. 1989. № 4. С. 88–104.
7. Шоган В.В. Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия. М.: Вузовская книга, 2013.
8. Шоган В.В., Шоган Е.В. Методика преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2009.
9. Heidegger, M., 1949. Existence and being. Chicago: Regnery.
10. Heidegger, M., 1956. The way back into the ground of metaphysics. N.Y.: Meridian.

Reference

1. Pierce, Ch., 2000. Basics of pragmatism. SPb.: Aletheia. (rus)
2. Stolin, V.V. and M. Calvino, 1982. Personal meaning: structure and form of existence in the minds. Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology, 3: 38–46. (rus)
3. Storozhakova, E.V., 2014. Deep dialogue in higher pedagogical education. Moscow: Vuzovskaya Kniga. (rus)
4. Tarnas, R., 1995. Passions of Western Mind Moscow: KRON-Press.

5. *Heidegger, M.*, 1993. Time and being: articles and speeches. Moscow: Respublica. (rus)
6. *Heidegger, M.*, 1989. On the essence of the truth. Philosophical Sciences, 4: 88–104. (rus)
7. *Shogan, V.V.*, 2013. Memories about the future. Education prospects of the third Millennium. Moscow: Vuzovskaya Kniga. (rus)
8. *Shogan, V.V. and E.V. Shogan*, 2009. Methods of teaching social and humanitarian disciplines in higher school. Rostov-on-Don: Publishing house of SFedU. (rus)
9. *Heidegger, M.*, 1949. Existence and being. Chicago: Regnery.
10. *Heidegger, M.*, 1956. The way back into the ground of metaphysics. N.Y.: Meridian.

УДК 378

**Yuferev S.S.,
Ignatova V.V.,
Furyaeva T.V.**

SCIENTIFIC VALIDITY OF DEVELOPING DILIGENCE IN FUTURE BACHELORS

Ключевые слова: формирование, исполнительность, будущий бакалавр, исполнительская деятельность, диагностический инструментарий, критерий, уровень сформированности исполнительности, педагогическое обеспечение.

© Yuferev S.S., 2019
© Ignatova V.V., 2019
© Furyaeva T.V., 2019

Currently, regardless of the type of professional activity, the future bachelor will act either as a performer or an executive manager at his workplace. Consistent performing activity is related to fulfillment of tasks given to an employee by his supervisor and assumes special contexts reflecting the specifics of professional activity. Consistent performing activity implies such quality as diligence. The concept of diligence has many interpretations related to the subject area of its study, correlated with various levels and forms of reality. Review of psychological and pedagogical literature has revealed that the concept of consistent performance does not refer to mono-semantic content level; the essence of this concept is open to ambiguous interpretations (Harris et al., 2017; Lezak, 1982). As a rule, researchers consider diligence in performance connected with theatrical or musical art (for example, great performance of a pianist, musical performing culture, etc.). In our study, diligence in performance is characterized in the framework of corporate culture of a personality, specifically, a future bachelor's degree holder (teacher, engineer, agronomist, zoo-technician, economist, and others).

Diligence stands for consistence in the activity since a performer must be ready to accurately carry out given tasks or orders. This point of view is supported by a number of scientists, such as V.S. Bezruкова, A.L. Zhuravlev, M.S. Shaposhnikov and others. These scientists consider diligence in connection with performing activity, where diligence is explained as a socially and professionally significant personal quality that defines "manager – executive/performer" relationships in organizational and production spheres. These relationships should be comprehended as early as at the stage of receiving higher education by a future bachelor's degree holder.

It should be noted that there is a certain bias in the university education system towards training of managers and executives. As confirmation, let us present a survey of undergraduates on the subject "Who do you think a performer/executive is?" The results have shown the following: more than 80% of future bachelors believe that, as a rule, losers are the ones who become performers/executives; it is not necessary to be "a rocket scientist" for performing activities (70% of future bachelors think so); diligent people are valued for their "loyalty" (52% of the respondents); you do not need to learn how to be a performer – "you just do what they say" (84% of the respondents). Even this brief survey shows that in the process of professional training at the university, the importance of diligence as an attitude towards professional activity is not duly emphasized.

According to researchers, a consistent performer is somebody who abides by decisions and prescriptions, manages an activity (Bezrukova, 2000). This is a diligent, accurate and well-performing person. Can consistent performance apply not only to artistic activity, but also to organizational or professional kind? Our viewpoint is that this concept has a rather broad semantic scope and, as noted in the Dictionary of the Difficult Russian Words, the adjective "performing" mainly collocates with inanimate nouns, which for the most part refer to vocabulary from the field of Art Studies, Theater and Musical Art (style, skill, manner, art, school, culture, direction, talent, design, tradition, concept, discipline, labor, level, tact, as well as such words as team and composition) (Rosenthal, Telenkova, 2003). Executive is mainly combined with nouns denoting power, administrative and managerial institutions, bodies, authorities (government, committee, commission, body, council)

and with a very limited number of nouns denoting a person (producer of action), denoting patronage positions in management structures: director, secretary (of council, committee). In the second sense, this word acts as a positive assessment, a characteristic of a person, mainly an employee of administrative apparatus. It is the very meaning we convey by the phrase "consistent performance of a future bachelor" and in the interpretation of this quality.

According to the data presented above, in our study we use the term "diligence of a future bachelor" which is studied in connection to professional activity and professional self-determination. At the same time, diligence of a future bachelor is regarded as a quality that reflects a person's willingness and ability to act accordingly in various social and professional situations with a focus on the set target (Yuferev, 2015). Consistent performance is manifested through the socially and professionally significant quality known as diligence. Therefore, this quality can be characterized as social and professional and be developed in various types of activities.

Let us turn to the concept "consistent performance" reflected in the scientific works of such scientists as V.S. Bezrukova, I.A. Galkina, A.L. Zhuravlev, S.L. Rubinstein, V.F. Safin. Most often consistent performance, as noted above, is described as an element of organizational culture since it is one of the important and significant characteristics of reputation or prestige of any organization. Consistent performance is characterized as a system or a set of methods for implementing decisions adopted by managers or a governance board, as well as self-government, and carried into effect in the form of orders, commands, instructions, errands, requests (Zhuravlev, 2006). S.L. Rubinstein believes that dili-

gence as part of consistent performance is often understood as a personal quality that determines actions and activities, conduct and behavioral patterns performed at the request of a supervisor or a group of people. The main aspect of consistent performance is to carry out an activity which is required to be done by a performer (how to do, complete, perform something in accordance with the requirements, instructions and requests) (Rubinstein, 2002).

Special attention is given to the concept of consistent performance in scientific works by V.F. Safin who proposes four levels of diligence which we will consider in detail. The first level of consistent performance is characterized as forced diligence; this level refers to unquestioning submission to all kinds of requests and orders at which a person is completely subordinate to orders and directions, the perceived motive of the performer being beyond the performed activity. Volitional diligence is inherent in a performer; as a result, it can be treated as a social need for an activity in which he/she is involved, even at the cost of suppressing personal needs and goals. Responsible diligence manifests itself as a result of the awareness of one's duty, obligations that turn into "necessity"; it acts as a certain condition for a performer self-realization and coincides with social goals and objectives (Safin, 2004).

The researcher A.L. Zhuravlev introduces certain types of performers, such as creative, above-average, average, passive, trans-formative, below-average and digressing. These types make it possible to refer to levels of performing culture. Creative type of a performer is characterized by a high level of creativity. The creative type is prone to getting a positive assessment from the supervisor; their work should be encouraged and noticed. Above-average performer is the

type that is characterized by exceeding the fulfillment of the performing norm on time, but not necessarily with creative approach. An average performer is a very reliable, organized and competent performer, but not a creative one. The right method of influence on this performer is sticking to norms, rules and tasks. A passive performer can perform certain tasks and requests, but does not show independence. He constantly turns to the supervisor for help in clarifying the assignment, for intermediate control and confirmation of correctness. The transformative type of performer is a type of performer who modifies, transforms the content of the supervisor's instructions and does everything in his own way, not in the way the leader expects him to. A low motivated, below-average performer is the type of performer that is characterized by low activity, dissatisfaction with work, unwillingness to work in accord with the rules. It is necessary to encourage and motivate him/her all the time. A digressing performer is a performer whose all energy is channeled towards evading the execution of the given tasks and assignments (Zhuravlev, 2006).

In general, analytical review of the scientific literature enables us to claim that a performer is a person who is able to accurately perceive instructions, comprehend the ways of their fulfillment, creatively carry out specific actions for their implementation and take responsibility for their outcomes (Ignatova, Yuferev, 2016). We are not inclined to consider the performer's non-criticality as a necessary quality of performing culture. Rather, it is typical for one of the low levels of performing culture of a future bachelor.

Let us dwell on the concept "performing activity" which is among widely discussed conceptual constructs of a number of researches into the problem under

study (A.L. Zhuravlev, M.S. Shaposhnikov, et al.) Considering the essence of performing activity, we come to the conclusion that the meaning of this concept reflects its aim: to carry out activities when and as instructed, to solve a problem as requested. Meanwhile one should be ready to fulfill the tasks at hand and be prepared to be responsible for the results of their implementation. Performing activity can be considered from two angles: as the main characteristic of managerial interaction with a supervisor or as an independent type of activity. Consideration of the above provisions allows us to study performing activity from different perspectives. In the former meaning goals and objectives, means and methods of this activity are stipulated, whereas the second sense of performing activity assumes the process of implementation by the performer of a managerial decision the result of which largely depends on individual characteristics and conditions of activity.

Exploring performing activity, A.L. Zhuravlev notes that this activity holds a valuable place in real interaction between a manager and executives and this place is so important that it makes sense to set forth psychology of consistent performance along with psychology of management as a separate area of research. Moreover, this activity, in fact, is a super subject kind of activity and therefore has social and psychological characteristics, as well as peculiar characteristics related to certain professional activity. According to the researcher, performing activity can be treated as a set of techniques and methods for putting into practice managerial decisions brought to the notice of a performer in the form of orders, instructions, errands and requests (Zhuravlev, 2006, Galkina, 2009). The scientist identifies a set of properties of performing activity and

includes the following features into this list: purposefulness, personal interest, independence, orderliness, responsibility, competence, creativity. According to M.S. Shaposhnikov, performing activity is a set of actions and operations in interaction between a supervisor and a performer, aimed at fulfilling assigned tasks, orders and instructions, mediated by the individual psychological characteristics of subordinates, their attitude towards the tasks, adoption of a common goal as a motive for action (Shaposhnikov, 2009). Let us note that there are various parameters for measuring the above mentioned characteristics of performing activity: techniques and methods for implementing managerial decisions; set of actions and procedures in interaction between a supervisor and a performer. Summing up the above cited research, it is possible to conclude that studies into this phenomenon are carried out in various contexts which enriches the knowledge about it and allows using it in specific subject areas of knowledge.

In order to identify the level of diligence or consistent performance and choose the appropriate pedagogical support for this process as well as keep track of changes in the manifestation of diligence, it is necessary to develop relevant evaluation and diagnostic toolkit. Evaluation and diagnostic toolkit is a set of diagnostic procedures carried out taking into account the characteristics of the process under study, its criteria and levels of manifestation. The following general requirements should be considered: criteria ought to correspond to the structure of diligence and levels should reflect differences in the manifestation of diligence.

Derived from Greek, the term criterion is interpreted as a means or basis for a decision, sign, measure, standard of assessment. Despite the difference in

perceptions of “criterion” and “indicator”, most authors note that criterion includes indicators that specify the content of the criteria. Thus, criterion is something general, universal in relation to a frequent, concrete indicator (Ignatova, Yuferev, 2016). An indication is defined as a property, characteristic or other feature of units, objects and phenomena that can be observed or measured. Traditionally, researchers distinguish between quantitative and qualitative indications. Variety and variability of the trait in individual units is called variation. In this case, a quantitative change in an indication may be observed. In the framework of pedagogical research, an indicator is considered as an observable and fixable result (Yuferev, 2015).

Thus, we have defined normative, regulatory and interactive criteria of the level of future bachelors’ diligence (Ignatova, Yuferev, 2016). The normative criterion is connected with the ability to follow established standards, norms, rules, instructions in a certain type of activity. Therefore, this criterion stipulates the demand to a future bachelor to follow orders (instructions) without thinking them over and deep analysis. While doing so, a person does not seek leadership, but earns good reputation as a diligent, well-performing employee. Specifying this criterion as applied to the objectives of this study, we would like to set forth the following characteristics of a performer: he/she has positive attitude to performing activity and understands its significance for professional development; is able to accurately perceive tasks, instructions, requests, comprehend and independently choose the ways of their implementation; takes on responsibility for the result.

The regulatory criterion deals with the transformation of activities, including performing ones, through volitional regu-

lation (conscious regulation). To build the right strategy of doing an activity, one should determine the amount of information needed to solve the task; work out some options for solving the task; provide rationale for one’s actions. The subject is supposed to make conscious decisions in order to overcome subjective and objective difficulties in behavior and performing activity. Specifying this criterion as applied to the tasks of this study, we would like to highlight the following characteristics of a performer: he/she is able to overcome external and internal obstacles and difficulties in the execution of instructions, orders, errands, tasks at hand; able to comprehend and rethink their own ideas about performing activity; able to exercise self-control in the course of performing actions and transform them as required by a newly emerging situation.

The interactive criterion reflects the focus of a future bachelor on interaction and collaboration. Interactivity presupposes the state of being constantly in contact with other participants of an organized activity: one seeks mutual understanding with the leader and other performers; maintains professional and ethical relationships; is able to critically evaluate and compare his own communication strategies and tactics of interaction with others; discusses ways to achieve a set target; establishes business contacts.

Certain indicators of normative, regulatory and interactive criteria of the level of future bachelor’s diligence developed in the educational space of university make it possible to define diligence levels in general and for each of the criteria in particular, as well as to correlate these results with the pedagogical support needed. We have specified the following levels: reproducingly algorithmic, constitutively pragmatic and productively

creative. All the above specified criteria and indicators have a different degree of manifestation, that is to say, a different level of diligence is demonstrated.

The worked out diagnostic toolkit is a combination of specifically designed assessment, self-assessment and expert assessment procedures. To identify the level of future bachelor's diligence, a special "scorecard" was used with the following indicators: X – typical in most indicators; O – typical in a few indicators; H – not typical. Validity of this technique lies in the fact that diligence of future graduates is measured not by score points, but by providing qualitative characteristics.

At the initial stage, 190 future bachelors of various majors from Agrarian University participated in the study. The analysis of the results has showed that reproducingly algorithmic level prevails in most testees (80,3%), the second place belongs to manifestation of constitutively pragmatic level (17,24%), the productively creative level is practically not manifested (2,46%) in the research findings. Evaluating the experimental work according to the criteria of diligence, we can state the following: according to the normative criterion, the reproducingly algorithmic level is typical for 64,53%, the constructively pragmatic level for 21,68%, the productively creative level is typical for 13,79% of undergraduates; according to the interactive criterion, the constitutively pragmatic level is typical for 22,66%, the reproducingly algorithmic level – 63.05%, the productively creative level for 14,29%; according to the regulatory criterion, the productively creative level is typical for 6,41%, the constructively pragmatic level for 32,51%, the reproducingly algorithmic level for 61,08%.

In general, the reproducingly algorithmic level of diligence was predominant in the majority of respondents by

the generalized criterion. The data received confirm the need for the development of pedagogical support aimed at further development diligence of future bachelors.

Let us dwell on the basic provisions that reflect the essence of the pedagogical support aimed at enhancing consistent performance of undergraduates. Talking about bachelor's competencies, professional standards of various specialists, we always correlate them with the knowledge that a graduate needs to obtain, what he/she should be able to do and what skills he/she has to master. This is associated with competencies determined by cognitive skills. Why is cognitive activity so crucial? According to the laws of logic, cognitive activity is a rational and expedient activity focused on mastering knowledge about the phenomena and laws of the objective world. In this connection, cognitive activity is system forming and most vital. In this respect, it is necessary to enhance cognitive activity of a future bachelor in the educational space of a university, so that undergraduates not only have a good command of the principles, norms and values of diligence, but could also be consistent performers in the contemporary sense of this word. We connect this with the normative criterion of future bachelor's diligence.

As previously noted, diligence can be characterized as the ability of an individual to perceive, be aware of one's own capabilities and limitations, comprehend the ways of implementation and be able to implement ideas, create and expand the range of strategies for consistent performance in situations of uncertainty. We connect this with the regulatory criterion of diligence..

Thus, this article presents research findings that reflect general scientific principles of developing diligence and

consistent performance of undergraduates, briefly referred to the conceptual “field” of research, evaluation and diagnostic tools for studying diligence level and working out guidelines for the pedagogical support of the process under study.

Литература

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург, 2000.
2. Галкина И.А. Взаимосвязь самооценки личности и характеристик исполнительской деятельности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
3. Журавлев А.Л. Социально-психологический анализ исполнительской деятельности в трудовом коллективе // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 2. С. 136–149.
4. Игнатова В.В., Юфереv С.С. Исполнительская культура будущего бакалавра: критерии и уровни ее сформированности // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 10. С. 46–55.
5. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь трудностей русского языка. М.: Айрис-Пресс, 2003.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
7. Сафин В.Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования. Уфа: Гилем, 2004.
8. Шапошников М.С. Психологические особенности исполнительской деятельности военнослужащих, проходящих службу по призыву: дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
9. Юфереv С.С. Исполнительская культура будущего бакалавра как предмет психолого-педагогического анализа // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3. С. 216–219.
10. Harris, P.S., P.R. Harris and E. Miles, 2017. Self-affirmation improves performance on tasks related to executive functioning. Journal of Experimental Social Psychology, 70: 281–285.
11. Lezak, M.D., 1982. The problem of assessing executive functions. International Journal of Psychology, 17 (1–4): 281–297.

Reference

1. Bezrukova, V.S., 2000. The basics of spiritual culture: educator encyclopaedical dictionary. Yekaterinburg. (rus)
2. Galkina, I.A., 2009. The correlation of personality self-assessment and diligence characteristics: Candidate's Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
3. Zhuravlev, A.L., 2006. Social-psychological analysis of performing activities in a work collective. Knowledge. Skill. Comprehension, 2: 136–149. (rus)
4. Ignatova, V.V. and S.S. Yuferev, 2016. Performing culture of the future bachelor: criteria and levels of formation. Modern studies of social problems, 10: 46–55. (rus)
5. Rosenthal, D.E. and M.A. Telenkova, 2003. Dictionary of difficulties of Russian language. Moscow: Airis-Press. (rus)
6. Rubinstein, S.L., 2002. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Piter. (rus)
7. Safin, V.F., 2004. Person self-determination (theoretical and empirical aspects of the research). Ufa: Gilem 2004. (rus)
8. Shaposhnikov, M.S., 2009. Psychological features of performing activities of military personnel serving on conscription: Candidate's Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
9. Yuferev, S.S., 2015. Performing culture of a future bachelor as a subject of psychological-pedagogical analysis. Bulletin of Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University, 3: 216–219. (rus)
10. Harris, P.S., P.R. Harris and E. Miles, 2017. Self-affirmation improves performance on tasks related to executive functioning. Journal of Experimental Social Psychology, 70: 281–285.
11. Lezak, M.D., 1982. The problem of assessing executive functions. International Journal of Psychology, 17 (1–4): 281–297.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

- **Шаповалова Л.И., Ермак Н.А.** Проектные технологии на уроках иностранного языка: их отличительные черты и этапы реализации
- **Дзюбенко А.И.** Особенности обучения написанию эссе на английском языке в старших классах общеобразовательной школы: грамматико-стилистический аспект

УДК 372.881.1

**Шаповалова Л.И.,
Ермак Н.А.**

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ИХ ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ И ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Ключевые слова: проект, метод проектов, исследовательская деятельность, достижение результата, коммуникация, аутентичная ситуация, рефлексия, мотивация, план проекта, анкета самооценки, практичность.

Проект – работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата (Борисова, 1998, с. 27).

Метод проектов – это определенным образом организованная поисковая, исследовательская деятельность учащихся, индивидуальная или групповая, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но организацию процесса достижения этого результата (Полат, 2000, с. 3).

Основные цели современного обучения – формирование креативного и критического мышления, умения самостоятельно найти информацию и оперировать полученной информацией в различных ситуациях. Главная цель, к которой должен стремиться учитель, – развитие интеллектуальных и творческих способностей учеников, с тем чтобы ученик школы, а впоследствии выпускник был способен к самореализации, самостоятельному мышлению, принятию важных для себя решений, опираясь на полученные в школе знания и опыт. И что же помогает современному учителю развить самостоятельность своих учащихся? Конечно, проектная деятельность (Пасов и др., 1987, с. 12).

Проектная деятельность: что ж тут нового? И действительно, этот метод не новый. Джон Дьюи разработал данный метод обучения в Америке 100 лет назад. С конца 70-х гг. прошлого столетия метод активно используется на уроках как в школах, так и в высших учебных заведениях. В некоторых странах Европы метод проектов является неотъемлемой частью учебного плана.

Однако преподаватели иностранного языка в России зачастую избегают

данного метода на том основании, что ограниченные знания учащихся могут затянуть работу или же сделать ее вовсе непосильной для них.

Стоит отметить все же, что интерес к данному методу растет, как и готовность использовать его в своей работе хотя бы раз (Schwerdtfeger, 1997). Школа готовит ребенка к жизни в современном мире постоянно меняющихся социальных, экономических и технологических условий, в информационном сообществе, в котором ребенок не должен потеряться. И как же в этом нам поможет метод проектов? Какие отличительные черты имеет метод проектов в преподавании иностранных языков? Какие этапы реализации проекта?

Метод проектов на уроках иностранного языка должен быть практичным, интересным для учащихся и профессионально ориентированным. Так как главная цель в обучении иностранному языку – умение вести диалог в реальной жизни, то содержание проектов должно носить практический характер, готовить учащихся к коммуникации в реальной жизни. Темы проектов зависят от практических (профессиональных) ситуаций, в которых могут оказаться учащиеся, а не от логико-абстрактной структуры предмета. На уроках иностранного языка должна прослеживаться тесная связь между теорией и практикой. Ориентация на практичность и профессиональную сферу позволяет достичь единства языка и языкового действия, языка и конкретной ситуации общения (Haataja, Wicke, 2015, S. 26). Мало выучить, на пример, названия предметов одежды на иностранном языке, необходимо создать ситуацию, в которой ученик сможет применить полученные знания. Ученикам очень нравится ситуация «В магазине», когда они приносят

на урок по несколько своих вещей или же учитель приносит (желательно) вещи из страны изучаемого языка, в данном случае интерес к проекту повышается. Играющий роль покупателя ученик описывает, что бы он хотел купить, какого размера и цвета, исходя из собственного вкуса и предпочтений. Продавец предлагает товар из имеющегося ассортимента. Происходит приближенная к реальной коммуникация. На доске учитель заранее готовит необходимые фразы и клише, дополняя список в процессе реализации проекта, если в этом есть необходимость.

Проектная деятельность должна соответствовать поставленной цели. В основе любого проекта лежит четкая цель: индивидуальное или групповое решение поставленной комплексной задачи. Все учащиеся, задействованные в проекте, должны быть вовлечены в процесс определения целей проекта и достижения этих целей в процессе выполнения проекта. Так, тема «Мой город» может подводить к итоговому продукту: экскурсия по городу, фотоконкурс, создание сайта и т.д. Если в ходе планирования проекта конечный продукт определен как разработка сайта, то на выходе должен получиться сайт (Leonardo-Project. Haus DaF im Beruf. Baustein 3..., file:///C:/Users/LENOVO/Desktop/daf_baustein3.pdf).

Проектная деятельность требует самостоятельности от учащихся. Самостоятельность учащихся может проявляться в выборе темы проекта, в постановке целей и задач проекта, в планировании работы над проектом; учитель лишь координирует эти процессы. В процессе реализации проекта учащиеся самостоятельно оперируют имеющимися знаниями и навыками: языковыми, умением искать, сортировать и обрабатывать информацию. На

регулярной основе – запланированно или по необходимости – происходит процесс рефлексии для обсуждения состояния проекта и координирования курса проекта в соответствии с новыми целями. Таким образом, учитель является координатором, а уроки иностранного языка снабжают учащихся языковыми средствами для реализации проекта. Довольно часто ученики находят слишком много информации, которую они не могут обработать и отобрать необходимую, для этого и планируются промежуточные этапы рефлексии, когда учитель не только дает необходимый грамматический материал и корректирует ошибки и недочеты, но и может помочь отсортировать важное от второстепенного, ненужного.

Проектная деятельность должна быть ориентирована на результат. Она всегда направлена на создание продукта. Это может быть видимый или слышимый результат (веб-сайт, презентация, записанный аудиомонитор) или же действие (выставка, экскурсия по городу на иностранном языке, ток-шоу и т.д.) (Wicke, 2011, S. 20). Конечный продукт представляется в соответствующей форме согласно предварительной договоренности и оценивается согласно утвержденным критериям, он не меняется в ходе реализации проекта. Проект – это комбинация знаний, опыта, наглядности, умения презентовать результат. Даже слабые в языке ученики имеют возможность реализовать себя в проекте на любом этапе его подготовки, что, естественно, повышает их мотивацию изучения иностранного языка. Обязательные фазы рефлексии учитель использует для исправления ошибок, и таким образом происходит тренировка грамматических конструкций, обогащается словарный запас и т.д.

Проектная деятельность способствует социальному обучению. Чтобы вместе достичь цели, решить проблему и создать готовый продукт, группы должны взаимодействовать. При создании проекта большую роль играют такие качества, как сотрудничество, взаимоуважение, согласование результатов, умение конструктивно критиковать и воспринимать критику, умение обмениваться информацией, определение и соблюдение правил поведения при создании совместного проекта. Тут роль учителя меняется: учитель становится наставником, советчиком в том, как продуктивно организовать свою деятельность. На этапе планирования проекта очень важно разработать и принять правила поведения при групповой работе. Их можно напечатать или оформить наглядно в форме плаката.

Проектная деятельность междисциплинарна. Сложная структура проекта зачастую требует привлечения знаний из разных дисциплин, которые могут способствовать решению задач конкретного проекта. Проект всегда междисциплинарен в принципе, не только на уроках иностранного языка. Однако при изучении иностранных языков проект – особая возможность получить практические знания и использовать их на практике, тем самым достигается максимальная аутентичность. Невозможно создать сайт, не привлекая свои знания по информатике, провести виртуальную экскурсию по России, не зная географии, устроить галерею рисунков или фотогалерею, не умея рисовать или фотографировать.

Как же выглядит типичный ход проекта? В идеале проект проходит следующие этапы: планирование – инициатива – наброски – план проекта – реализация – рефлексия (Hugenschmidt, Technau, 2016, S. 31). Однако основных

этапов можно выделить три: планирование, реализация и рефлексия. Остановимся более подробно на каждом этапе.

Прежде чем предложить проект учащимся, учитель или же учителя иностранного языка должны ответить на ряд вопросов: что стоит в учебном плане? Каким образом мы можем рационально интегрировать цели изучения иностранного языка в реализацию конкретного проекта? Входит ли тема проекта в сферу интересов учащихся? Есть ли практическая цель у данного проекта? Только после этого принимается решение о реализации проекта.

Инициативу, наброски и план проекта можно отнести к первому этапу – этапу планирования. Этап инициативы проекта проходит совместно с учащимися, принимается предварительное решение о выборе темы проекта, временных рамках и требованиях к проекту, учащиеся предлагают свои идеи. Так бывает, что учащиеся не могут сформулировать тему проекта. Можно предложить им написать свои идеи тезисно на листочках или же на доске. Каждый пишет по два-три тезиса, которые обсуждаются фронтально, высказываются все за и против данного тезиса, после чего тезис принимается или нет. Так происходит сортировка тезисов, из принятых выбираются наиболее интересные группы, после чего формулируется тема проекта. Желательно, чтобы ученики сами сформулировали тему, в случае затруднения учитель помогает ее сформулировать.

На этапе набросков к проекту учащиеся фиксируют письменно идеи проекта, что им известно по теме и какая информация им необходима, также фиксируются оговоренные ранее временные рамки, требования к проекту, источники информации, фор-

мы работы. Очень важно делать это письменно, что организует учащихся, помогает соблюсти временные рамки и требования к проекту.

На этапе планирования проекта учащиеся обговаривают, на что они хотят выйти в реализации проекта, т.е. будет ли это продукт или действие; прорабатывают вопросы, кто, как, что и с какой целью, для чего делает в рамках проекта. Также учащиеся планируют проект пошагово с временными рамками, обговаривают, какая им потребуется организаторская помощь, планируют этапы рефлексии. На данном этапе подготовки к проекту очень важно разработать и принять правила поведения при групповой работе, это организует учащихся, учит работать в коллективе. Обычно правила учащиеся разрабатывают сами, учитель наблюдает, становится наставником, советчиком в том, как продуктивно организовать свою деятельность и сотрудничество в коллективе. Правила формулируются и фиксируются письменно. Их можно красиво оформить и использовать при работе над другими проектами. Главное, чтобы все приняли данные правила и следовали им. Лучше всего начинать разрабатывать такие правила с младших классов, тогда они становятся неотъемлемой частью работы в группе и формируют толерантность друг к другу и к ошибкам одноклассников, помогают избежать страха сделать ошибку и быть высмеянным.

Далее следует самый объемный и трудоемкий этап реализации проекта. На данном этапе формы работы могут быть разными: индивидуальная, парная, групповая. Независимо от формы работы деятельность должна быть организована, для чего создаются планы работы с задачами и сроками их реализации, планируется время промежуточной рефлексии или кон-

сультации с учителем. Учащиеся ищут материал, отсеивают ненужное, изучают его и прорабатывают. Поскольку любой опыт приобретается только в процессе выполнения определенной деятельности, обучение иностранному языку должно быть организовано таким образом, чтобы учащиеся могли приобрести реальный опыт, который позволит им быть равноправными участниками межкультурного взаимодействия с носителями изучаемого языка (Гальскова, Гез, 2006, с. 61). На этапах промежуточной рефлексии учитель направляет учащихся, если они отклонились от намеченного курса, дает необходимый лексический и грамматический материал, корректирует наработанный учащимися материал и просит переработать его, делает акцент на учебном прогрессе и хвалит за хорошо проделанную работу.

Последний этап – презентация проекта и рефлексия. Это очень ответственный этап, учащиеся волнуются, что может смазать общее впечатление от проекта. Чтобы подготовить учащихся к данному ответственному моменту, можно также совместно разработать правила успешной реализации проекта. Например:

1. Боишься? Сделай глубокий вдох и выдох.
2. Говори свободно и четко, тогда тебя будет приятно слушать и никто не будет отвлекаться.
3. Объясни незнакомые слова и сокращения еще до презентации своего проекта, чтобы во время выступления не возникло вопросов.
4. Хорошая иллюстрация – залог успеха! Но все хорошо в меру: если в проекте есть текст, то напиши его крупным шрифтом, разборчиво и продумай цвет шрифта.
5. Презентация должна быть не длинной и интересной. Подумай, что

бы тебе хотелось услышать по данному вопросу.

6. Для слушателей можно сделать рабочие листы для облегчения восприятия материала.

7. Во время презентации делай небольшие паузы, если у слушателей все-таки возникнут какие-то вопросы.

И конечно, самое главное – сделать презентацию внутри рабочей группы с учителем, чтобы внести необходимые коррективы. Уже на данном этапе осуществляется рефлексия: были ли достигнуты поставленные цели? Как проходила совместная работа? Есть ли учебный прогресс и успехи? Можно подготовить анкету самооценки (Checkliste), учитель готовит анкету наблюдения с важными для себя критериями, которую заполняет в процессе реализации и презентации проекта. Совместно делаются выводы (Leonardo-Project. Haus DaF im Beruf. Baustein 1..., https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/daf_baustein1.pdf).

После презентации проекта в классе учащиеся дают свою оценку увиденному и услышанному. Она может быть представлена в устной форме или письменно, когда заполняются анкеты. Учитель обрабатывает все анкеты, после чего результаты оглашаются группе, работавшей над проектом, происходит рефлексия.

Конечно, работа над проектом – работа трудоемкая, затратная по времени. Однако она начинается с мини-проектов еще в начальной школе. Многие учителя не считают проектом в начальной школе работу по теме «Моя семья», считая, что проект – это что-то масштабное. *Aller Anfang ist schwer*, – это знает любой немец. «Не прыгнув в воду, плавать не научишься», – это знает каждый русский. *Nothing venture, nothing have!* – это знает каждый англичанин. Ничто так не мотивирует,

как проект, который создал своими руками, – это знают учителя иностранного языка. И в данном случае цель оправдывает средства.

Литература

1. Борисова Е.М. Проект на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 1998. № 2. С. 27–31.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006.
3. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества // Иностранные языки в школе. 1987. № 6. С. 12–19.
4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–10.
5. Haataja, K. und R.E. Wicke (Hrsg.), 2015. Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. München: Hueber Verlag.
6. Hugenschmidt, B. und A. Technau, 2016. Methoden schnell zur Hand. 66 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden. Seelze: Friedrich Verlag.
7. Leonardo-Project. Haus DaF im Beruf. Baustein 1. ‚Handlungsorientierter Unterricht‘: Didaktisches Konzept. URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/daf_baustein1.pdf.
8. Leonardo-Project. Haus DaF im Beruf. Baustein 3. Projektarbeit. URL: file:///C:/Users/LENOVO/Desktop/daf_baustein3.pdf.
9. Schwerdtfeger, I. 1997. Bericht über die Arbeit der Sektion ‚Arbeiten an Projekten und Studienkontakten‘ auf der Internationalen Konferenz der Deutschlehrer. Amsterdam.
10. Wicke, R.E., 2011. Aktiv und kreativ lernen: Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch

als Fremdsprache. Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber Verlag.

Reference

1. Borisova, E.M., 1998. Project at the lessons of the German language. Foreign Languages at School, 2: 27–31. (rus)
2. Galskova, N.D. and N.I. Gez, 2006. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. Moscow: Academia. (rus)
3. Passov, E.I., V.P. Kuzovlev and V.S. Korostelev, 1987. The aim of teaching a foreign language at the present stage of social development. Foreign Languages at School, 6: 12–19. (rus)
4. Polat, E.S., 2000. Method of projects in foreign language lessons. Foreign Languages at School, 2: 3–10. (rus)
5. Haataja, K. and R.E. Wicke (Eds.), 2015. Language and subject. Integrated learning in the target language German. München: Hueber. (Germ)
6. Hugenschmidt, B. and A. Technau, 2016. Methods at hand. 66 student- and action-oriented teaching methods. Seelze: Friedrich. (Germ)
7. Leonardo-Project. House DaF at work. Module 1. ‘Action-oriented teaching’: Didactic concept. URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/daf_baustein1.pdf. (Germ)
8. Leonardo-Project. House DaF at work. Module 3. Project work. URL: file:///C:/Users/LENOVO/Desktop/daf_baustein3.pdf. (Germ)
9. Schwerdtfeger, I. 1997. Report on the work of the section ‘Working on projects and study contacts’ at the International Conference of German Teachers. Amsterdam. (Germ)
10. Wicke, R.E., 2011. Learning actively and creatively: project-oriented language work in teaching German as a foreign language. German as a foreign language. München: Hueber. (Germ)

УДК 372.881.111.1

Дзюбенко А.И.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НАПИСАНИЮ ЭССЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ГРАММАТИКО- СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ключевые слова: изобразительно-выразительные средства, эссе, письмо, письменная речь, грамматическая компетенция, единый государственный экзамен, раздел «письмо», коммуникативная компетенция.

Использование грамматических изобразительно-выразительных средств в устной и письменной речи – показатель высокого уровня владения языком. Для старшекласников данный навык крайне актуален, так как к концу обучения в школе их уровень должен соответствовать уровню upper-intermediate, как указано на сайте Федерального института педагогических измерений и в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (Федеральные государственные образовательные стандарты, <https://fgos.ru>), а эта ступень предполагает способность грамотно, ситуативно и стилистически корректно использовать в речи средства выразительности. Более того, обучающимся, планирующим сдавать единый государственный экзамен по английскому языку, необходимо знать и уметь применять грамматические средства, так как экзамен содержит задания по написанию эссе и ряд заданий по говорению, в двух из которых также одним из критериев оценивания является умение верно применять тропы в речи.

Актуальность предлагаемой статьи состоит в стремлении совершенствовать содержание обучения на его старших этапах в школе, что способствует не только более эффективному формированию грамматической и стилистической компетенций учащихся старших классов, которые, в свою очередь, влияют на развитие коммуникативной компетенции в целом, но и развитию умения логически верно и структурированно излагать информацию на иностранном языке.

Научная новизна предлагаемой статьи заключается в стремлении повысить профессиональный уровень учителя-предметника при работе над подготовкой старшекласников к пись-

менной части единого государственного экзамена по иностранному языку, а также в анализе механизмов интродукции теоретического материала по грамматическим изобразительно-выразительным средствам английского языка в учебно-методических комплексах, применяемых в старших классах российской общеобразовательной школы, и системы практических заданий и тренировочных упражнений, формирующих навык использования данных средств в письменной речи в формате эссе-рассуждения. Статья нацелена на исследование корпуса современных учебно-методических комплексов по английскому языку, рекомендованных для применения в старших классах школы, в аспекте объема и полноты заданий и методических приемов для формирования у старшеклассников навыка письменной речи в формате эссе наряду с умением осознанного применения элементов логической связи и грамматических изобразительно-выразительных средств английского языка в рамках письменной части единого государственного экзамена.

Итак, в старших классах школы особое внимание уделяется развитию как письменной, так и устной речи, при этом устная речь является первичной по отношению к письменной и исторически, и как этап процесса реализации письменного текста (Лотман, 1992, с. 185). Письменная речь в большинстве случаев воспринимается носителями языка как истинная, образцовая, и именно ее лингвисты изучают больше, в то время как устную форму речи стали изучать сравнительно недавно (там же, с. 186). Устная речь значительно менее подготовленная, чем письменная, в ней больше грамматической, лексической и стилистической «импровизации», она более спон-

танная. Устная речь не предполагает строго отработанных синтаксических конструкций, в ней часто используются неполные предложения, повторы, восклицания, недосказанность, паузы. Письменная речь, в свою очередь, — это обычно речь подготовленная, подчиняющаяся нормам и правилам языка в большей степени, чем речь устная, она содержательно объемна и характеризуется прагматически детерминированным выбором объема лексических единиц, грамматически и синтаксически осложненных структур (там же, с. 187).

В связи с этим мы бы хотели в рамках настоящей статьи рассмотреть подходы к формированию навыка использования грамматических изобразительно-выразительных средств в письменной речи, предлагаемые в учебно-методических комплексах, рекомендованных для старших классов российской школы. Полагаем, что именно написание эссе с интродукцией подобного рода средств представляет наибольшую сложность для обучающихся, так как предполагает наличие системных знаний в области не только грамматики, но и стилистики речи, что, безусловно, требует от учеников системного и многоаспектного подхода к изложению информации на иностранном языке.

Среди существующих методов обучения письму традиционно выделяют копировальный, линейный, генетический методы, а также метод Карстера (Безруких, 2009, с. 228). В целом данные методы способствуют освоению механизма графического отражения языковых знаков на письме (обведение букв, напечатанных в специально предназначенных тетрадях бледными чернилами или точками; шрифтовой подход к обучению; изучение букв от графически простой по форме буквы к

графически более сложной; прописывание специальных упражнений для развития движений руки).

Что же касается письма как вида обучающей деятельности, необходимо подчеркнуть разграничение понятий письма и письменной речи. В теории языка письмо трактуется как графическая система, как одна из форм плана выражения, письменная же речь представляет собой литературный стиль речи. В методике обучения иностранному языку письмо интерпретируется как объект овладения учащимися графической и орфографической системами иностранного языка для фиксации языкового и речевого материала с целью его лучшего запоминания и в качестве помощника в овладении устной речью и чтением, при этом основой письменной речи является речь устная (Английский язык, 2016, с. 187).

В процессе обучения иностранному языку письмо играет особо важную роль, овладение графикой и орфографией составляет цель усвоения техники письма в новом для учащихся языке. На более продвинутом этапе письмо рассматривается как важное средство изучения языка, так как оно способствует прочному усвоению языкового материала и формированию навыков в чтении и устной речи. Процесс овладения техникой письма на иностранном языке оказывает положительное воспитательное воздействие на учащихся, на развитие их памяти, волевых качеств и психологических установок.

Особое внимание следует уделить лингвистическому содержанию обучения письму, овладение которым может обеспечить учащимся возможность пользоваться письмом прежде всего как средством обучения и изучения иностранного языка. В связи с этим необходимо учитывать тот факт,

что графика допускает несколько вариантов для передачи звука или звукосочетания, при этом в орфографии всегда употребляется одно написание для передачи определенной лексемы с этим звуком, которое признается правильным, а все другие – ошибочными. Более того, с лингвистической точки зрения письмо предполагает запись. Если продуктом письменной речи всегда бывает связное высказывание, продуктом записи могут быть отдельные слова, словосочетания, не связанные друг с другом предложения и сокращения (Баглай, Фрезе, 2018, с. 38). Кроме того, в рамках термина «письмо» рассматривается письменная речь, которая в условиях школьного обучения может иметь различные формы реализации: задания по написанию личного письма, эссе, реферата, аннотации и т.д.

Эссе как отдельный вид задания по обучению навыкам письменного изложения мыслей стало очень популярно как в средних образовательных школах, лицеях, гимназиях, так и в высших учебных заведениях (Wingate, 2012). Эссе подразумевает написание небольшого по объему текста на заданную тему или в рамках описанной конституации, в котором автору предлагается изложить свою точку зрения, подкрепив ее конкретными примерами (Пахотина, Цаликова, 2013, с. 288–289).

Написание эссе – творческое и продуктивное занятие, которое способствует развитию мышления, совершенствованию навыков письменной речи и расширению вокабуляра.

Научиться ситуативно верно и корректно использовать средства различных языковых уровней при экспликации собственной точки зрения – вот одна из задач эссе, способствующая формированию у ученика твердой

позиции и обоснованного мнения по тому или иному вопросу, что в результате совокупно приводит к его нравственному взрослению. Написание эссе – это искусство, которое помогает развить плодотворную фантазию, учит глубоко чувствовать и разносторонне мыслить.

Формат эссе предполагает знание учениками основ стилистики языка, с которыми они знакомятся, во-первых, в рамках изучения русского языка, а затем совершенствуют навыки применения теоретической информации на материале и английского языка. Эссе по английскому языку ставит перед обучающимися особую задачу – не только логично и грамотно выстроить систему взглядов и мнений в формате, предлагаемом стандартами единого государственного экзамена, но и правильно применить изобразительно-выразительные средства в структуре эссе (Пахотина, Цаликова, 2013, с. 289). Данное требование прописано в критериях оценивания письменных работ для того, чтобы проверить богатство, грамотность и красоту речи выпускника (Салтыкова, 2015). Уровень *upper-intermediate* (выше среднего), которому должны соответствовать выпускники, предполагает владение данными средствами.

Корпус грамматических изобразительно-выразительных средств, которыми должны оперировать ученики старших классов школы, достаточно широк и требует от них значительных усилий по усвоению теоретической информации большого объема, а также предполагает наличие тщательно отработанных учителем методов интродукции учеников как в теорию, так и в практику применения данных языковых средств. Среди них традиционно выделяются восклицательные предложения, инверсия, многосоюзие,

парцелляция, повтор, риторические вопросы и риторические восклицания, синтаксический параллелизм, чередование простых и сложных или осложненных разнообразными оборотами предложений, односоставные/неполные предложения, анафора, эпифора, вводные конструкции.

Анализ содержания учебно-методических комплексов по английскому языку, реализуемых в современной российской школе, выявил следующие особенности презентации и закрепления материала по предлагаемой в данной статье теме. Учебник *Rainbow English* (Афанасьева и др., 2016), рекомендованный для 10–11-го года обучения в объеме текстов для аналитического чтения, а также лексико-грамматических упражнений, которые прямо или косвенно готовят учеников к написанию эссе, акцентирует работу с языком на основном уровне, что предполагает незначительное количество сложных или творческих заданий. Пояснения на русском языке хотя и целесообразны методически, но, на наш взгляд, несколько снижают возможность самостоятельной целенаправленной познавательной деятельности обучающегося. Тематические разделы учебника включают базовые упражнения на лексику и грамматику: необходимо установить корреляцию между лексемой и ее значением, выявить парадигматические отношения между лексемами (создать антонимические пары), а также осуществить выбор контекстуально верной лексемы из ряда предлагаемых единиц, отсутствующей в тексте и требующей заполнения пропуска в определенном отрезке данного текста. Например: *I am keen on music and whenever I have some free time I go to concert halls. The (1) ... one is the Tchaikovsky Concert Hall in Moscow. I take a special (2) ... to the music of (3) ...*

(4) ... *and try not to miss solo concerts of our* (5) ... (6) ... *s or symphony orchestra* (7) ... *s* (Я увлекаюсь музыкой, и когда у меня появляется свободное время, я хожу в концертные залы. (1) ... – концертный зал им. П.И. Чайковского в Москве. Я особенно (2) ... музыкой (3) ... (4) ... и стараюсь не пропускать сольные концерты наших (5) ... (6) ... или симфонического оркестра (7) ...) (Афанасьева и др., 2016, с. 13).

Значительное внимание авторов данного учебного комплекса фокусируется на работе с лексическим и грамматическим материалом, несколько меньший объем упражнений предлагается для формирования и закрепления навыка аудирования, говорения и чтения; отработка навыков письма, на наш взгляд, занимает крайне малый объем по сравнению со всеми другими видами деятельности. Следует особо подчеркнуть, что в данном учебнике тексты не избилуют тропами, а в ряде случаев и лишены их, что, надо полагать, не способствует развитию интерпретационных навыков. Например: *Every year people of this profession save thousands of lives in Florida, Mexico, East Asia and other places. They warn people to evacuate from their homes in good time to get out of the way of a hurricane or a storm* (Каждый год люди этой профессии спасают тысячи жизней во Флориде, Мексике, Восточной Азии и других местах. Они предупреждают людей своевременно эвакуироваться из своих домов, чтобы избежать урагана или шторма) (там же, с. 11). Полагаем, что работа с данным учебно-методическим комплексом должна проводиться в системной связи с дополнительными материалами, в текстовой части которых будут отражены разнообразные стилистические лексико-грамматические средства. Работа над формированием и закреплением

навыка обнаружения и дальнейшего использования данных средств, несомненно, облегчит задачу успешной сдачи ЕГЭ по английскому языку, который с 2022 г. планируют сделать обязательным. Надо полагать, он сохранит в своей структуре два письменных задания, одним из которых является эссе, где необходимо продемонстрировать богатство и разнообразие речи, которую выпускники развивали особенно интенсивно в старших классах школы.

Письменные задания в данном учебнике представляют собой упражнения на выбор правильных ответов на вопросы, нацеленные на проверку понимания объема прочитанного текста, также популярным заданием является составление собственных контекстов с использованием новых слов и словосочетаний изучаемого модуля (там же, с. 113). В учебнике также широко представлены задания, в рамках которых необходимо написать сочинение на определенную тему или составить рассказ (там же, с. 140–141). Однако в целях подготовки к осознанному и успешному написанию экзаменационного эссе, полагаем, выпускникам необходимо предложить предваряющий работу по составлению непосредственно самого сочинения анализ структуры написания эссе, а также упражнения на разбор и практику использования грамматических изобразительно-выразительных средств, что будет способствовать развитию логики их мышления в целом и письменной речи в частности.

В учебно-методическом комплексе Forward, рекомендованном для школ с углубленным изучением иностранного языка и структурированном по тематическому принципу, в каждую главу включены задания практической направленности, стимулирующие приращение знаний иностранного языка

в моделируемых на уроке реальных жизненных ситуациях. При отборе тем авторы учли возрастные интересы старшеклассников: на уроках они смогут обсудить проблемы прогресса, межкультурного сотрудничества, личностного развития, научатся аргументированно отстаивать свою точку зрения (Английский язык..., 2016). Подобный спектр затрагиваемых тем положительно отличается предлагаемый учебник наряду с тем фактом, что в нем в отдельный блок авторами выделены тренировочные задания для подготовки к ЕГЭ, что немаловажно, поскольку в таких разделах наиболее интенсивно можно практиковать написание эссе. Все задания грамотно структурированы, более того, нельзя не заметить высокий уровень сложности текстов. В текстах данного УМК присутствуют эпитеты, фразовые глаголы, идиомы. Безусловно, тексты адаптированы, но это уместно в данной ситуации, так как письменное содержание ЕГЭ, например, также является адаптированным: *I didn't really like her last boyfriend – he was very unreliable, and they were forever breaking up and getting back together again. Anyway, the new one seems much nicer, but sometimes it's difficult to tell because he doesn't speak much English. He tries his best, but then he'll get frustrated and break into Italian, and Molly and I get very confused!* – Мне не очень понравился ее последний парень – он был очень ненадежным, и они постоянно расставались и снова мирились. В любом случае новый парень кажется намного приятнее, но иногда трудно сказать, потому что он не говорит по-английски. Он старается изо всех сил, но потом он расстраивается и переходит на итальянский, а нас с Молли это очень смущает (там же, с. 6).

Задания на рассуждение, необходимость предложить ответы на постав-

ленные вопросы, работа с текстом по предложенной проблематике предполагают упражнения на практику письма в каждом юните, что подготавливает ученика к четко структурированному, лексически и грамматически разнообразному, а также доказательному выражению собственного мнения в формате эссе, написание которого предлагается авторами позже в рамках юнита. Более того, ученикам предлагается пример эссе, составленного на одну из тем (там же, с. 68–69). Полагаем, что такая логика организации заданий способствует успешной подготовке старшеклассника к написанию эссе, отражая принцип движения от простого к сложному. При этом можно рекомендовать учителям акцентировать внимание учеников на интродукции таких грамматических средств, как вводные слова и фразы, являющиеся средством создания когезии в письменном тексте: они могут открывать или заканчивать текст эссе, вводить примеры или усиливать высказываемую точку зрения. Зачастую именно отсутствие подобных средств связи создает впечатление оборванности и нелогичности эссе, а это означает, что при оценке в условиях сдачи ЕГЭ данный аспект сочинения может быть оценен на ноль баллов по соответствующему критерию.

Третий учебник, выбранный нами для анализа, – это аутентичное пособие для изучения английского языка под названием Choices (Fricker, 2015). Данный учебник уровня intermediate содержит разнообразный культурологический, грамматический, лексический и текстовый материал, а также видео- и аудиоматериалы BBC для развития языковых компетенций и повышения мотивации. Авторы делают акцент на развитии навыков устной и письменной речи. Грамматике уде-

ляется не так много внимания, как в предыдущих учебниках, но, в свою очередь, намного чаще встречаются задания по написанию эссе (Fricker, 2015, p. 38). Преимуществом данного УМК являются неадаптированные тексты – фрагменты аутентичных англоязычных книг и газет. Именно этот факт и предопределяет изобилие образительно-выразительных средств, в частности грамматических, устойчивых словосочетаний, идиом: *We couldn't believe it. We were sure there would be an accident. Right up to the last minute our hearts were in our mouths* – Мы не могли в это поверить. Мы были уверены, что произойдет несчастный случай. До последней минуты мы сильно нервничали (ibid., p. 19). Учебник подготавливает к сдаче международного экзамена FCE, а он, в свою очередь, по структуре является почти аналогичным российскому ЕГЭ, поэтому целесообразно использовать его материал либо в школах с углубленным изучением иностранного языка, либо как дополнительное пособие по отработке разнообразных грамматических и лексических упражнений, способствующих освоению и закреплению навыка использования корпуса грамматических образительно-выразительных средств английского языка, что, безусловно, способствует созданию учениками аргументированных и грамотно структурированных эссе.

Итак, изучив структуру и тематическое содержание ряда учебно-методических комплексов, применяемых в условиях современной российской общеобразовательной школы, в аспекте полноты и системности отражения грамматических образительно-выразительных средств как неотъемлемых компонентов эссе, мы пришли к выводу о необходимости комплексного подхода к применению материалов

рассмотренных учебников с соблюдением дидактического принципа доступности, предполагающего движение от простого к сложному: каким бы правильно и идеально организованным ни был учебник, в нем все равно невозможно уместить все детали и аспекты изучаемого языка в целом и в аспекте освещения грамматических образительных средств как элементов структурного содержания эссе в частности. Корпус грамматических образительно-выразительных средств, которыми должны оперировать ученики старших классов школы, достаточно широк и требует от них значительных усилий по усвоению теоретической информации большого объема, а также предполагает наличие тщательно отработанных учителем методов интродукции учеников как в теорию, так и в практику применения данных языковых средств.

Для более эффективного освоения принципов и правил создания эссе необходимо использовать разнообразные подходы, позволяющие научить учеников ситуативно и логически верно применять грамматические тропы как средства создания когезии в порождаемом ими письменном тексте. В целях подготовки к осознанному и успешному написанию экзаменационного эссе, полагаем, выпускникам необходимо предложить предваряющий работу по составлению непосредственно самого сочинения анализ структуры написания эссе, а также упражнения на разбор и практику использования грамматических образительно-выразительных средств, что будет способствовать развитию логики их мышления в целом и письменной речи в частности. Задания на рассуждение, необходимость предложить ответы на поставленные вопросы, работа с текстом по предложенной проблематике,

безусловно, подготавливают ученика к четко структурированному, лексически и грамматически разнообразному, а также доказательному выражению собственного мнения в формате эссе.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <https://fgos.ru>.
2. Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М. Rainbow English. Базовый уровень. 11 класс: учебник. М.: Дрофа, 2016.
3. Английский язык "Forward". 11 класс. Базовый уровень: учебник для учащихся общеобразовательных организаций / М.В. Вербицкая [и др.]. М.: Вентана-Граф: Pearson Education limited, 2016.
4. Баглай С.С., Фрезе О.В. Технология обучения учащихся старшей школы написанию эссе на английском языке в формате ЕГЭ // Новые технологии в обучении иностранным языкам: сб. материалов науч.-практ. конф. Омск: Омск. гос. ун-т им. Ф.М. Достоевского, 2018. С. 36–39.
5. Безруких М.М. Обучение письму. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2009.
6. Лотман Ю.М. Избранные статьи. Таллин: Александра, 1992. Т. 1.
7. Пахотина С.В., Цаликова И.К. Особенности подготовки учащихся старших классов к заданию C2 ЕГЭ по английскому языку // Science and world. 2013. № 1. С. 288–292.
8. Салтыкова М.В. Особенности подготовки учащихся старших классов к заданию C2 ЕГЭ по английскому языку // Наука и образование: материалы V международной науч.-практ. конф. М.: Перо, 2015. С. 75–78.
9. Fricker, R., 2015. Choices. Intermediate Workbook. London: Pearson.
10. Wingate, U., 2012. 'Argument!' helping students understand what essay writing is about. Journal of English for Academic Purposes, 11 (2): 145–154.

Reference

1. Federal state educational standards. URL: <https://fgos.ru>. (rus)
2. Afanasyeva, O.V., I.V. Mikheeva and K.M. Baranova, 2016. Rainbow English. Basic level. Grade 11: textbook. Moscow: Drofa. (rus)
3. Verbitskaya, M.V. et al., 2016. English "Forward". Grade 11. Basic level: textbook for students of educational organizations. Moscow: Ventana-Graf: Pearson Education limited. (rus)
4. Baglay, S.S. and O.V. Freze, 2018. Technology of teaching high school students to write essays in English in the exam format. In: New technologies in teaching foreign languages: collection of materials of Research Conference (pp. 36–39). Omsk: Dostoevsky Omsk State University. (rus)
5. Bezrukikh, M.M., 2009. Learning to write. Yekaterinburg: Rama Publishing. (rus)
6. Lotman, Yu.M., 1992. Featured articles (Vol. 1). Tallinn: Aleksandra. (rus)
7. Pakhotina, S.V. and I.K. Tsalikova, 2013. Features of preparation of high school pupils of to the task C2 at the Russian State Exam in English. Science and World, 1: 288–292. (rus)
8. Saltykova, M.V., 2015. Preparation of high school students for task C2 at the Russian National Exam in English. In: Science and education: materials of the V International Research Conference (pp. 75–78). Moscow: Pero. (rus)
9. Fricker, R., 2015. Choices. Intermediate Workbook. London: Pearson.
10. Wingate, U., 2012. 'Argument!' helping students understand what essay writing is about. Journal of English for Academic Purposes, 11 (2): 145–154.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- **Савченко С.Л.** Социально-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

УДК 376:376.112.4

Савченко С.Л.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, функции, принципы, основные идеи социально-педагогического сопровождения, социально-психологическая реабилитация, социальное развитие личности, социальная реабилитация личности.

Российская Федерация, как и большинство стран мира, присоединилась к Конвенции о правах инвалидов и на ее основании уделяет серьезное внимание людям с ограниченными возможностями здоровья, их социальной интеграции в общество, инклюзивному включению в систему образования всех уровней (Конвенция..., <http://base.garant.ru/2565085/>). Основная задача общества в отношении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – «создание таких же условий жизни, что и для всего населения, и равной доли в улучшении условий жизни в результате экономического развития», как это определено во Всемирной программе действий в отношении инвалидов.

В Конвенции о правах ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей ООН, закреплено право ребенка-инвалида на особую заботу и обеспечение его достоинства (ст. 23). Данная категория детей имеет право на доступ к услугам в области профессиональной подготовки, восстановления здоровья, вовлечения в социальную жизнь. Государства-участники признают право ребенка с инвалидностью на особую заботу и берут на себя ответственность за создание условий, обеспечивающих заботу о ребенке (Convention on the Rights of the Child, https://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/Ch_IV_11bk3.pdf).

Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2025 годы учитывает тенденции развития системы образования в целом и высшего образования в частности и в связи с этим определяет приоритеты, цели и направления государственной политики как составляющей постоянного и непрерывного процесса образования. Повышение доступности объектов и услуг в приоритетных сферах жизнедеятельности инвалидов,

в частности в образовании, является одной из основных задач программы (Постановление Правительства РФ..., <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>). Высшее образование дает возможность лицам с ограниченными возможностями здоровья интегрироваться в общество за счет приобретенных универсальных и профессиональных компетенций, сформированных в процессе подготовки в условиях вуза.

Проблемой социально-педагогического сопровождения в социологической науке занимаются отечественные ученые О.И. Байдарова, Л.И. Кононова, Н.Н. Стрельникова, М.В. Фирсов, Е.И. Холостова; изучением сопровождения в психологической науке занимаются исследователи М.Р. Битянова, М.И. Губанова, Е.И. Исаева, Е.И. Казакова, А.В. Мудрик, М.И. Рожков, А.Л. Уманский и др. Вопросы социально-педагогического сопровождения детей и молодежи разрабатывают Л.В. Байбородова, О.И. Волжина, З.И. Лаврентьева, Е.Н. Пристипа, О.Г. Прохорова и др.

Данные исследований ученых позволили выделить основные причины, способствующие возникновению инвалидности: высокий уровень заболеваемости беременных, высокий уровень заболеваемости родителей, особенно матерей, рост травматизма, неблагоприятные условия труда женщин, ухудшение экологической обстановки, низкий уровень культуры здорового образа жизни и бытовой культуры и т.д.

При наличии разнообразных нозологий заболеваний отечественные ученые и практики выделяют основные категории студентов с инвалидностью: с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями зрения, с нарушениями слуха. Данным категория студентов требуется психолого-педагогическое и социально-педагогическое

сопровождение в образовательных организациях, в связи с чем возросли требования к специалистам, его обеспечивающим. Действующие профессиональные стандарты отражают трудовые функции и трудовые действия, обеспечивающие процесс сопровождения.

В процессе социально-педагогического сопровождения обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья имеют возможность получить качественное и доступное образование, что закреплено Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». С целью формирования личностных качеств, активной социальной позиции и успешной интеграции в обществе обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья должны максимально включаться в учебно-воспитательный процесс. Важная задача достижения нового качества образования для лиц с инвалидностью решается на принципах интеграции и инклюзии, доступности образования для каждого человека в течение всей жизни.

В Московском государственном психолого-педагогическом университете активное включение в социально-образовательную среду студентов с инвалидностью осуществляется для всестороннего и гармоничного развития личности, подготовки к профессиональной деятельности с учетом выбранной специальности. Интеграция обучающихся с инвалидностью в образовательные условия МГППУ требует знаний психолого-педагогических основ обучения студентов-инвалидов с учетом их психофизических особенностей развития, разработки и применения новых адаптивных программ и технологий обучения и их методического сопровождения (Марголис и др., 2018).

Формирование качественной образовательной среды для обучения и развития студентов с инвалидностью зависит от научно-методического обеспечения учебного процесса, социально-педагогического сопровождения студентов в процессе обучения и включения их во внеучебную деятельность (Кислова и др., 2014).

Деятельность специалистов по социально-педагогическому сопровождению направлена на обеспечение наиболее целесообразного социального развития студента, социального воспитания, его активного самоопределения (Colver, 2008).

Для создания вышеперечисленных условий в МГППУ сформирована сеть ресурсных учебно-методических центров с использованием базы опорных вузов.

Самореализация каждого человека и свободное развитие способностей согласно его интересам на факультете социальной коммуникации обеспечиваются на основе равного доступа к образованию и создания адаптивных условий.

Л.В. Байбородова рассматривает процесс социально-педагогического сопровождения как целенаправленное комплексное взаимодействие специалиста и студента с инвалидностью, способствующее положительным изменениям в процессе развития личности. Эффективный результат достигается за счет оказания своевременной помощи и поддержки со стороны социального педагога и других специалистов, с обязательной оценкой и анализом этих результатов (Байбородова и др., 2015).

Социально-педагогическое сопровождение необходимо тогда, когда студент с ограниченными возможностями здоровья сталкивается с проблемами, возникающими в процессе обучения. В процессе социально-педагогического

сопровождения специалисты, учитывая потребности детей, способствуют их развитию и умению справляться с возникающими трудностями. Специалисты создают условия для обеспечения наиболее целесообразной помощи студенту, его поддержки, осмысления проблемы и ее решения.

Социально-педагогическое сопровождение студентов-первокурсников обеспечивается не только преподавателями, персоналом, специалистами, но и студенческим сообществом для дальнейшей эффективной социализации. Поступление в вуз лиц с ограниченными возможностями здоровья характеризуется стрессовым состоянием их организма и является первым опытом вхождения во взрослую жизнь. В процессе дальнейшего обучения в вузе студенты с инвалидностью активно включаются в студенческую жизнь, отличную от привычного школьного обучения.

В процессе социально-педагогического сопровождения студент с инвалидностью овладевает такой моделью поведения, которая поможет ему в усвоении социальной роли.

А.Л. Уманский в своем исследовании указывает на обобщенную структуру социально-педагогического сопровождения и особое внимание уделяет групповым формам работы, которые способствуют сопровождению отношений детей, сопровождению принятия управленческих решений, сопровождению образовательного процесса и сопровождению отношений в системе школьного социума (в диадах «педагог – ребенок», «педагог – родитель») (Уманский, 2005).

О.Г. Прохоровой описана система действий педагога, которая направлена на нейтрализацию или минимизацию прогнозируемых трудностей школьной и социальной адаптации к

образовательному учреждению, обучению, воспитанию. Особое внимание уделяется сопровождению родительно-детских отношений (Прохорова, 2019).

В процессе реализации ст. 22 Федерального закона «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 № 442-ФЗ учреждениями и организациями социальной сферы оказываются социально-педагогические, социально-психологические услуги различным категориям населения, в том числе молодым инвалидам. Учеными, практикующими специалистами выделены функции социально-педагогического сопровождения: воспитательная, компенсаторная, стимулирующая, корректирующая.

Специалисты факультета социальной коммуникации МГППУ в процессе социально-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью реализуют воспитательную, компенсаторную, стимулирующую, мотивирующую и корректирующую функции.

Исследования социальных аспектов социально-педагогического сопровождения локализуются в области социализации и социального развития личности. Под социальным развитием понимается процесс повышения уровня ответственности взрослого человека, а качество социального развития определяется через степень проявления осознанного и положительного отношения к взаимодействию обучающегося с другими людьми, образующими разные среды его социальной активности.

Учитывая то, что социальное развитие студента протекает под воздействием общества с учетом индивидуальных способностей обучающегося, целесообразно, по мысли З.И. Лаврентьевой, выделить два компонен-

та: социальность общественную и социальность родовую (Лаврентьева, 2009). Такое различение компонентов в оценке уровня социального развития обучающегося позволяет в процессе восстановления социальности родовой (индивидуальных способностей) использовать параметры социального интеллекта, социальной компетентности и социального интереса.

Максимально полная интеграция обучающихся с инвалидностью в общество и формирование предпосылок к независимой жизни зависят от изменения общественного сознания и деятельности социальных институтов, в которые включены обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (Панкратова, 2018). Общественные составляющие социума (физическая и культурная среда, жилищные условия и транспорт, социальные службы и службы здравоохранения, образование, отдых) становятся доступными для всех независимо от их развития.

Важность социально-реабилитационной деятельности предопределяется увеличением числа инвалидов, обращением внимания государства на их нужды, потребности, необходимостью интеграции инвалидов в общество, повышения роли личности как гражданина демократического общества (Магомедова, 2018).

Обеспечение социально-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья неразрывно связано с процессом социальной реабилитации, целью которой является подготовка лица с ограниченными возможностями здоровья к активному включению в социально значимую деятельность, социальные отношения посредством специально организованного социально-педагогического процесса и создания для этого оптимальных условий.

Социальная реабилитация личности – это осознанный, целенаправленный, внутренне организованный процесс. Необходимо предоставить обучающимся с ограниченными возможностями здоровья возможность активной жизнедеятельности, гарантировать определенный уровень социальной стабильности, продемонстрировать возможные перспективы внутри нового социального статуса, сформировать ощущение собственной значимости и нужности и чувство ответственности за свою последующую жизнедеятельность.

Социально-педагогическая реабилитация рассматривается как одно из направлений социально-реабилитационной деятельности. Специалисты, проводящие социально-педагогическую реабилитацию, выстраивают систему мер, направленных на минимизацию дезадаптивных проявлений в социальном опыте человека и способствующих его восстановлению в социальной и культурной среде. Ее ведущий метод – создание ситуации успеха и уменьшение эмоциональной значимости конфликта.

В процессе обеспечения социально-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью немаловажное значение играет и социально-психологическая реабилитация, которая способствует оптимизации внутригрупповых связей и отношений, выявлению потенциальных возможностей личности, а также направлена на организацию психологической коррекции, поддержки и помощи.

О.Г. Прохорова указывает на необходимость выработки у студентов с инвалидностью психологической уверенности в собственной полноценности и создания правильной профессиональной ориентации. В процессе социально-педагогического сопрово-

ждения следует подготовить их к доступным им видам деятельности, создать уверенность в востребованности их профессиональных способностей (Прохорова, Холостова, 2019).

Ведущие идеи социально-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья:

- характер отношения к обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья и воспитывающей его семье, основанный на аксиологическом принципе;
- личностно-деятельностный подход к обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья, направленный на активизацию его потенциала в различных сферах жизнедеятельности;
- социальное видение обучающегося с ограниченными возможностями здоровья с позиции модели социально-педагогической реабилитации и сопровождения.

Учеными выделены обобщенные принципы социально-педагогического сопровождения: персонификации, конвенциональности, социального закалывания, оптимистической стратегии, личностного центрирования.

Обобщенный анализ теории и практики позволяет определить, что социально-педагогическая поддержка обучающегося с ограниченными возможностями здоровья заключается в оказании помощи со стороны преподавателей вуза и общества для социальной адаптации, социальной интеграции с целью раскрытия индивидуально заданных способностей и талантов – при условии принятия студентом интересов и норм образовательного учреждения для его дальнейшего активного преобразования в будущей профессиональной деятельности. Социально-педагогическое

сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предполагает эффективную социализацию как определенный баланс между адаптацией в обществе и обособлением в нем.

Литература

1. Конвенция о правах инвалидов от 13.12.2006. URL: <http://base.garant.ru/2565085/>.
2. Постановление Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. № 1297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2025 годы». URL: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>.
3. Байбородова Л.В., Лебедева Т.С., Тарханова И.Ю. Социально-педагогическое сопровождение проблемных семей: учеб. пособие. Ярославль: Канцлер, 2015.
4. Кислова И.В., Савченко С.Л., Шилина И.Б. Акмеологический подход к сопровождению социальной и педагогической деятельности // Социальные отношения. 2014. Вып. 4. С. 20–27.
5. Лаврентьева З.И. Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков: дис. ... д-ра пед. наук. Новосибирск, 2009.
6. Магомедова М.Г. Технология процесса формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов в процессе их адаптации к обучению в вузе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2018. № 3. С. 123–132.
7. Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А. Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход. М.: МГППУ, 2018. С. 64–71.
8. Панкратова И.А. Особенности взаимосвязи представлений об успехе и мотивации успешной деятельности у студентов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2018. № 7. С. 105–110.
9. Прохорова О.Г. Управление образовательной организацией: воспитательная деятельность: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2019.
10. Прохорова О.Г., Холостова Е.И. Семейное воспитание: теория и практика: учебник. М.: Юрайт, 2019.
11. Уманский А.Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2005.
12. Colver, A., 2008. Measuring quality of life in studies of disabled children. *Paediatrics and Child Health*, 18 (9): 423–426.
13. Convention on the Rights of the Child. URL: https://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/Ch_IV_11bk3.pdf.

Reference

1. Convention on the rights of persons with disabilities dated 13.12.2006. URL: <http://base.garant.ru/2565085/>. (rus)
2. Resolution of the government of the Russian Federation No. 1297 dated December 1, 2015 "On approval of the state program of the Russian Federation "Accessible environment" for 2011–2025". URL: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>. (rus)
3. Bayborodova, L.V., T.S. Lebedeva and I.Yu. Tarkhanova, 2015. Social and pedagogical support of problem families: teaching manual. Yaroslavl: Kantsler. (rus)
4. Kislova, I.V., S.L. Savchenko and I.B. Shilina, 2014. Acmeological approach to support of social and pedagogical activity. *Social Relations*, 4: 20–27. (rus)
5. Lavrentieva, Z.I., 2009. Pedagogical rehabilitation in the process of social development of adolescents: Doctoral Thesis in Pedagogics. Novosibirsk. (rus)
6. Magomedova, M.G., 2018. Technology of developing professional and pedagogical culture of future teachers in the course of their adaptation to studies at a higher educational institution. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 3: 123–132. (rus)
7. Margolis, A.A., V.V. Rubtsov and O.A. Serebryannikova, 2018. The concept of the project of development of quality and accessibility of higher education for physically challenged individuals in the Russian Federation. In: *Development of inclusion in higher education: network approach* (pp. 64–71). Moscow: Moscow State University of Psychology and Education. (rus)
8. Pankratova, I.A., 2018. Interconnection between ideas about success and motivation of students' successful activity. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 7: 105–110. (rus)
9. Prokhorova, O.G., 2019. Management of an educational organization: educational activity: teaching manual. Moscow: Yurait. (rus)
10. Prokhorova, O.G. and E.I. Kholostova, 2019. *Family Studies: theory and practice: textbook*. Moscow: Yurait. (rus)
11. Umansky, A.L., 2005. Pedagogical support of children leadership: abstract of Doctoral Thesis in Pedagogics. Yaroslavl. (rus)
12. Colver, A., 2008. Measuring quality of life in studies of disabled children. *Paediatrics and Child Health*, 18 (9): 423–426.
13. Convention on the Rights of the Child. URL: https://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/Ch_IV_11bk3.pdf.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ,
СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ,
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

- **Грачев В.Д.** Развитие психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста средствами традиционного ушу

УДК 373.2:581.1:796.8

Грачев В.Д.

РАЗВИТИЕ ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТРАДИЦИОННОГО УШУ

Ключевые слова: психомоторные функции, традиционное ушу, коррекция, здоровье, мелкая моторика, общая моторика, дети дошкольного возраста.

Комплексное психофизическое и психоэмоциональное развитие детей дошкольного возраста зачастую не систематизировано. Полноценное развитие ребенка дошкольного возраста напрямую зависит от его взаимосвязи с окружающим миром. Наиболее благоприятным периодом для развития и оптимизации психомоторных функций является возраст от пяти до семи лет. Статистика свидетельствует что самая большая доля вклада в здоровье детей приходится на образ жизни (Заводный, 2011).

Под термином «психомоторика» понимается совокупность сознательно регулируемых двигательных актов, включающих такие компоненты, как общая и мелкая моторика, а также равновесие и координация. В настоящее время идет поиск новых, нетрадиционных форм и методов по оптимизации развития психомоторных функций у детей. Популярность набирают нетрадиционные для России, но традиционные для Дальнего Востока системы воспитания, такие как ушу и каратэ (Gubbels et al., 2016; Terry, 2006).

Ушу как комплексная система воспитания имеет потенциально значимые возможности по оптимизации психомоторных функций человека (Огаркова, Грачев, 2017). Оздоровительные, формирующие и боевые возможности ушу рассматривались в исследованиях Д.В. Елина, М.Б. Ингерлейба, М.Б. Маринова, А.А. Маслова, Б.А. Медведева, А.В. Попова. Главная задача традиционного ушу – формирующая, оздоровительная и лишь потом спортивно-прикладная и боевая. Согласно исследованиям ученых в данной области, традиционное направление ушу является сложной многоуровневой системой, направленной не только на получение боевых навыков, но и на обретение здоровья и гар-

монии с окружающим нас миром посредством различных специфических методик, свойственных данной системе, которая помогает социализации и адаптации индивида. Именно эти аспекты традиционного направления ушу вызывают интерес в современной спортивной и специальной педагогике (Ефименко, Сермеев, 1991; Маринов, Елин, 2009; Маслов, 2004; Попов, Хачемизов, 2010).

В настоящее время количество детей, занимающихся физической культурой и спортом, растет, но комплексных систем, оказывающих формирующий, спортивно-прикладной и коррекционно-оздоровительный эффект, а также механизмов оптимизации психомоторных функций детей разработано недостаточно.

Целью нашего исследования является разработка и апробация системы по оптимизации работы психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста в тренировочном процессе с использованием методик традиционного ушу.

Объект исследования: процесс развития психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: развитие психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста средствами традиционного ушу.

Гипотеза исследования состоит в том, что оптимизация развития психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста будет проходить более эффективно при соблюдении следующих условий:

- учет возрастных особенностей детей при подборе и выполнении доступных элементов из традиционного направления ушу;
- внедрение в содержание занятий по ушу специально подобранных формирующих упражнений, оказы-

вающих комплексное воздействие на организм в целом и оптимизирующих становление моторных функций у детей старшего дошкольного возраста;

- включение традиционного направления ушу в содержание работы фитнес-клуба в рамках дополнительного образования детей.

Базой исследования явился фитнес-клуб «Фитнес-Френд» г. Ростова-на-Дону.

Перейдем к рассмотрению экспериментальной части исследования. Цель констатирующего эксперимента: выявить уровень развития психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи констатирующего эксперимента:

- подобрать диагностические методики для определения уровня развития психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста;
- определить критерии и уровни оценки развития психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста;
- провести диагностику по выявлению уровня развития психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста;
- провести анализ полученных результатов на этапе констатирующего эксперимента.

В состав экспериментальной группы входили 10 человек – 6 мальчиков и 4 девочки старшего дошкольного возраста.

Для определения уровня развития общей произвольной моторики у детей старшего дошкольного возраста нами были использованы тесты моторической шкалы Озерецкого–Гельнитца. Для определения уровня развития мелкой моторики у детей старшего

дошкольного возраста использованы тесты Л.А. Квинта в модификации Г. Гельнитца.

Также были определены критерии и уровни оценки развития психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста:

1. Высокий (В) – 8–10 баллов. У детей этого уровня наблюдается высокая концентрация внимания, они сосредоточены, усидчивы, проявляют интерес к выполнению заданий, легко с ними справляются. Стоя на одной ноге, ребенок не опускает приподнятую ногу. Попадает в цель правой и левой рукой нужное количество раз. Перепрыгивает, не задев веревки. Шатание, балансирование при поднимании и опускании на пальцах ног не наблюдается. Ребенок быстро дотрагивается кончика носа. Большой палец ребенка не сгибается и все время четко отведен в сторону. Четко сжимает и разжимает пальцы по сигналу. Четко соединяет пальцы одной руки с пальцами другой. При выкладывании узора движения уверенные, ребенок не задевает элементы узора, узор, выложенный ребенком, соответствует образцу. Во время нанизывания бусинок движения четкие, ребенок с первого раза попадает в сердцевину бусинки, бусинки из рук ребенка не выкатываются. В течение 20 с ребенок уложил более пяти спичек, взятых с каждой стороны. Задание выполнено в соответствии с инструкцией (берет обеими руками спички, которые расположены ближе к стенкам спичечного коробка). Полноценное и четкое выполнение всех заданий.

2. Средний (С) – 5–7 баллов. У детей со средним уровнем развития психомоторных функций наблюдается неустойчивость внимания. Дети выполняют задание с трудом или с незначительной ошибкой. Стоя на

одной ноге, ребенок касается земли подогнутой ногой, сходит с места. Попадает в цель левой и правой рукой, но допускает ошибки. Из трех проб ребенок два раза перепрыгивает, не задев веревки. Наблюдается шатание, балансирование при поднимании и опускании на пальцах ног. Ребенок дотрагивается до кончика носа со второй попытки. Большой палец ребенка сгибается через раз. Остальные четыре пальца плотно прижаты друг к другу на каждой руке до начала ладони. Сжимает и разжимает пальцы по сигналу. Четко соединяет пальцы одной руки с пальцами другой. При выкладывании узора движения нечеткие, ребенок задевает элементы узора, но сразу поправляет его. Узор, выложенный ребенком, соответствует образцу. Во время нанизывания бусинок движения не всегда четкие, ребенок со второго раза попадает в сердцевину бусинки, бусинки из рук ребенка не выкатываются. В течение 20 с ребенок уложил пять спичек, взятых с каждой стороны. Задание выполнено не всегда в соответствии с инструкцией (берет обеими руками спички, которые расположены ближе к стенкам спичечного коробка, но иногда пропускает спички). Четкое выполнение двух заданий, частичное нечеткое выполнение остальных трех.

3. Низкий (Н) – 0–4 балла. У детей этого уровня наблюдается низкая концентрация внимания, они не сосредоточены, неусидчивы, практически не проявляют интерес к выполнению заданий. Ребенок опускает приподнятую ногу. Падает, касается руками пола. Касается не кончика носа, а какого-нибудь другого места и только потом кончика носа. Большой палец ребенка сгибается с остальными четырьмя пальцами. Сжимает и разжимает пальцы не по сигналу. Соединяет пальцы одной руки с пальцами другой

только после повторной попытки. При выкладывании узора движения нечеткие, ребенок задевает элементы узора. Узор, выложенный ребенком, не соответствует образцу. Во время нанизывания бусинок движения нечеткие, ребенок не всегда попадает в сердцевину бусинки, бусинки выкатываются из рук ребенка. В течение 20 с ребенок уложил менее пяти спичек, взятых с каждой стороны. Задание выполнено не в соответствии с инструкцией (берет спички одной рукой, в хаотичном порядке). Невыполнение четырех и более заданий.

Диагностика показала, что у детей недостаточно развиты мышцы всего тела, а также кисти руки и координация движений. Дети недостаточно хорошо ориентируются в пространстве и на плоскости. Большинство из них путается в различении правой и левой сторон тела, особенно по отношению к другим людям. Важную роль играет способность ребенка к проявлению волевых усилий для достижения успеха в процессе коррекционного обучения.

Диагностика дала следующие результаты: высокого уровня не выявлено; средний уровень выявлен у 30% детей, низкий – у 70% детей. И мы с уверенностью можем констатировать, что необходимо проведение целенаправленной систематической работы по развитию и коррекции психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста.

Перейдем к рассмотрению формирующего этапа эксперимента, цель которого – разработать и апробировать систему работы по развитию психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи формирующего эксперимента:

- определить этапы и направления работы по развитию психомотор-

ных функций у детей старшего дошкольного возраста;

- подобрать и систематизировать игры, упражнения, формальные комплексы для развития психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста;
- разработать систему упражнений по развитию психомоторных функций у детей на основе традиционного ушу;
- разработать цикл занятий по развитию психомоторных функций у детей.

Для достижения поставленной цели нами было разработано и определено содержание работы по развитию психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста. Цель ее состояла в развитии физических качеств ребенка: силы, ловкости, гибкости, выносливости и координации средствами традиционного ушу. Для развития психомоторных функций были использованы принципы, разработанные Н.Н. Ефименко и Б.В. Сермеевым (Ефименко, Сермеев, 1991).

Занятия формирующего эксперимента по развитию психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста с применением традиционного ушу проводились два раза в неделю на протяжении четырех месяцев, и работа проходила в три этапа.

На первом этапе формирующего эксперимента проводилась целенаправленная работа по укреплению мышц и сухожилий, основанная на традиционных методиках обучения традиционного уданского (даосского) направления ушу, работа велась сначала в статических позах, которые постепенно усложнялись и дополнялись упражнениями в динамическом и смешанном вариантах исполнения.

На втором этапе формирующего эксперимента упражнения традиционного

ушу выполнялись в динамическом исполнении. Дети осваивали различные виды махов, ударов, блокирующих элементов, благодаря которым закладывались правильные двигательные стереотипы, влияющие на динамическое равновесие и координацию. В занятия также были включены упражнения, влияющие на психоэмоциональное состояние человека. Данный оздоровительный комплекс упражнений в китайских оздоровительных практиках носит название «цигун» («ци» – энергия, «гун» – работа, дословно в переводе с китайского – «работа с энергией» (Медведев, 2007)).

На третьем этапе формирующего эксперимента осуществлялась работа по внедрению формального комплекса уданского направления ушу, который закреплял ранее полученные навыки в овладении статическим и динамическим равновесием, координацией. Дети экспериментальной группы освоили комплекс «13 базовых форм» (Ши Сан Ши). Упражнения данного формального комплекса использовались в статическом и динамическом вариантах исполнения (Кутасов, Грачев, 2005).

Также на данном этапе работы применялись парные упражнения ушу, такие как туй-шоу, характеризующиеся постоянным взаимодействием партнеров через точку контакта. Упражнение включает в себя различные формы толчков, надавливаний, потягов и методов их нейтрализации в ходе парной работы или поединка (там же).

После экспериментальной работы по развитию психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста средствами традиционного ушу был проведен контрольный эксперимент.

Цель контрольного эксперимента: выявить уровень развития психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи контрольного эксперимента:

- провести повторную диагностику для определения уровня развития психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста;
- провести качественный и количественный анализ данных, полученных на контрольном этапе эксперимента;
- выявить динамику развития психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста.

По результатам направления диагностики «Определение уровня развития общей моторики у детей старшего дошкольного возраста» высокий уровень развития общей моторики был выявлен у троих испытуемых, что составляет 30% от числа выборки; средний уровень развития общей моторики выявлен у семерых детей, что составляет 70 % от общего числа выборки. Низкий уровень развития общей моторики не был выявлен ни у одного из испытуемых.

По результатам направления диагностики «Определение уровня развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста» высокий уровень развития мелкой моторики был выявлен у четверых испытуемых, что составляет 40% от числа выборки; средний уровень развития мелкой моторики наблюдается у шестерых детей, что составляет 60% от общего числа выборки. Низкий уровень развития мелкой моторики не был выявлен ни у одного из испытуемых.

Сравнительный анализ показал, что если на этапе констатирующего эксперимента не было выявлено высокого уровня развития психомоторных функций, то на контрольном этапе нашего исследования высокий уровень появился и составил 30% от общего числа детей, участвующих в эксперименте. Средний уровень повысился на 40%

и составил 70% на этапе завершения эксперимента. Низкий уровень не выявлен.

Использованные нами упражнения, игры и формальные комплексы положительно повлияли на развитие общей моторики в целом, а также произвели терапевтическое воздействие на развитие опорно-двигательного аппарата.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что экспериментальная работа по развитию психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста с применением традиционного ушу дала положительные результаты. Применение традиционного ушу, игр и упражнений на специально организованных занятиях в значительной мере повлияло на интенсивное развитие психомоторных функций у детей экспериментальной группы. Следовательно, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась, а поставленные цели и задачи эксперимента достигнуты.

Литература

1. Ефименко Н.Н., Сермеев Б.В. Содержание и методика занятий физкультурой с детьми, страдающими церебральным параличом. М.: Советский спорт, 1991.
2. Заводный Н.А. Гендерный подход к организации поведенческих практик здоровья студентов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 5. С. 216–222.
3. Кутасов С.Е., Грачев В.Д. Программа по ушу Сань-шоу. Ростов н/Д: Центр традиционных оздоровительных методик Востока, 2005.
4. Маринов М.Б., Елин Д.В. Ушу – путь обретения здоровья. Ростов н/Д: Феникс, 2009.
5. Маслов А.А. Боевая добродетель. Секреты боевых искусств Китая. Ростов н/Д: Феникс, 2004.
6. Медведев Б.А. Животворящее дыхание, или Мозг должен дышать! Ростов н/Д: Феникс, 2007.
7. Огаркова Е.А., Грачев В.Д. Использование методик традиционного ушу для коррекции и профилактики психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста // Исследования молодых ученых: психолого-медико-педагогические проблемы современного образования: материалы Всероссийской науч.-практ. студ. конф. Ростов н/Д: Фонд науки и образования, 2017. С. 212–216.
8. Попов А.В., Хачемизов А.Р. Программа «Чудесное измерение». Майкоп, 2010.
9. Gubbels, J. et al., 2016. Martial arts participation and externalizing behavior in juveniles: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 28: 73–81.
10. Terry, Ch.M., 2006. The Martial Arts. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 17 (3): 645–676.

Reference

1. Efimenko, N.N. and B.V. Sermeev, 1991. Content and methodology of physical education for children suffering from cerebral palsy. Moscow: Sovetskiiy sport. (rus)
2. Zavadny, N.A., 2011. Gender-based approach to behavioral practices of students ' health. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 5: 216–222. (rus)
3. Kutasov, S.E. and V.D. Grachev, 2005. Program of Wushu San-Shou. Rostov-on-Don: Center of traditional health methods of the East. (rus)
4. Marinov, M.B. and D.V. Elin, 2009. Wushu – the way of gaining health. Rostov-on-Don: Phoenix. (rus)
5. Maslov, A.A., 2004. Combat virtue. Secrets of Chinese martial arts. Rostov-on-Don: Phoenix. (rus)
6. Medvedev, B.A., 2007. Life-giving breath, or The brain must breathe! Rostov-on-Don: Phoenix. (rus)
7. Ogarkova, E.A. and V.D. Grachev, 2017. The use of traditional Wushu techniques for correction and prevention of psychomotor functions in children of senior preschool age. In: *Researches by young scientists: psychological, medical and pedagogical problems of modern education: Proceedings of the all-Russian Research Conference* (pp. 212–216). Rostov-on-Don: Foundation for science and education. (rus)
8. Popov, A.V. and A.R. Khachemizov, 2010. Program "Wondrous dimension". Maykop. (rus)
9. Gubbels, J. et al., 2016. Martial arts participation and externalizing behavior in juveniles: A meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 28: 73–81.
10. Terry, Ch.M., 2006. The Martial Arts. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 17 (3): 645–676.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Оганнисян Л.А., Дуброва Е.А.** Использование метода проектов для активизации учебно-познавательной деятельности в профессиональном обучении
- **Краснорущкая Н.Г., Ботова С.Н., Мутырова А.С., Артаева Г.В.** Эффективная профессиональная ориентация: новые реалии и современные подходы
- **Неделкова А.А., Ткач Л.Т.** О создании условий для профессионализации педагогического образования в вузе
- **Маличенко И.П.** Факторы мотивации и демотивации аспирантов в российских вузах

УДК 372.881.111.1

**Оганнисян Л.А.,
Дуброва Е.А.**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности учащихся, профессиональное обучение, метод проектов, учебный процесс.

В условиях реформирования образования и приведения его в соответствие с современными международными тенденциями одним из важнейших показателей эффективности образования становится способность выпускников к самостоятельному решению актуальных профессиональных задач. Такая способность должна основываться на функциональной грамотности, владении социальными и когнитивными компетенциями. Опыт выпускников, приступающих к работе, показывает, что даже при достаточно успешном освоении образовательной программы в вузе они сталкиваются со сложностями при включении в реальную профессиональную ситуацию. С такими трудностями сталкиваются молодые специалисты практически всех профессиональных направлений подготовки.

Проблема неполного соответствия между знаниями, полученными в вузе, и требованиями, предъявляемыми к выпускнику на рабочем месте, уже несколько лет является предметом исследования педагогов, но в настоящее время она стала еще очевиднее и актуальнее в силу того, что внедрение новых технологий и способов деятельности в профессиональной сфере, особенно в профессиональном обучении, происходит быстрее, чем перестройка содержания и методов образования, вследствие чего обучающиеся теряют мотивацию учебной деятельности (Акопян и др., 2015, с. 92).

Это противоречие делает актуальным поиск педагогических методов и технологий, которые будут обеспечивать заинтересованность обучающихся в достижении таких образовательных результатов, которые позволят им как выпускникам соответствовать всем предъявляемым вызовам профессиональной деятельности.

Одним из вариантов сближения образовательных результатов и требований работодателя может выступать объединение практико-ориентированного и проектного обучения в организации образовательного процесса по направлению «Профессиональное обучение». Внимание именно к проектному методу привлекает возможность повышения с его помощью уровня заинтересованности обучающегося изучаемой областью знаний посредством активного вовлечения в учебно-поисковый процесс.

Изучение педагогической и методической литературы по проблеме использования метода проектов показало, что примеров его эффективного применения для активизации учебно-познавательной деятельности в профессиональном обучении немного. Тем не менее такое применение представляется возможным, актуальным и эффективным, способным интенсифицировать обучение, приблизить его к профессиональным реалиям.

Поскольку учебная деятельность является неотъемлемой частью жизни человека в период обучения, то противоестественным будет ее рассмотрение без учета связи с другими видами деятельности обучающегося. Учебная деятельность фактически протекает как учебно-познавательная, в соответствии с этим педагоги и ученые приравнивают понятие учебной деятельности к понятию учебно-познавательной деятельности (Гузеев, 2006, с. 13).

Обобщив закономерности любой человеческой деятельности, можно сделать заключение, что учебно-познавательной деятельности обучающихся присущи следующие закономерности:

- учебно-познавательная деятельность проходит процесс появления, становления и разрушения;

- элементы, образующие связи учебно-познавательной деятельности, могут изменять свой функционал, взаимно перетекая друг в друга;
- многочисленные виды учебной и познавательной деятельности тесно связаны между собой;
- учебно-познавательная деятельность студента возникает при контакте учащегося с преподавателем, где последний передает накопленный поколениями опыт и знания.

Несмотря на то, что структура учебной деятельности дублирует структуру других видов деятельности людей, для нее характерны следующие компоненты: мотивационно-ориентировочный, операционный, контрольно-оценочный.

Отличия учебной деятельности от других видов деятельности следующие:

- основная и единственная цель учебной деятельности – усвоение социального опыта;
- уже в процессе проектирования деятельности существует направленность на способы освоения этой деятельности;
- учебной деятельности свойственна осмысленность;
- учебная деятельность носит социально-общественный характер;
- учебная деятельность способствует диалектическому развитию личности;
- в учебной деятельности проявляется активность индивида;
- обучающийся является как субъектом, так и объектом учебной деятельности;
- деятельность можно назвать учебной, если изменения обучающихся являются результатом деятельности и при этом отвечают ее целям;
- значительна роль эмоциональной составляющей.

Учебная деятельность созревает в недрах игровой в период школьного возраста и лишь постепенно становится ведущей. В процессе ведущей деятельности учащийся постепенно овладевает ее развернутой структурой: принятие цели – выбор средств ее достижения – действия по выполнению – контроль и оценка результатов. В основе всестороннего развития личности лежит учебная деятельность, поскольку наличие теоретических познаний способствует формированию устойчивых навыков и умений, при этом добросовестное отношение основано на ощущении необходимости приобретения этих умений и навыков. Таким образом, желание и умение учиться возникают в процессе реализации учебной деятельности (Дружилов, 2005; Раицкая, 2012).

Успешность использования метода проектов в профессиональном обучении зависит от многих параметров: методической грамотности преподавателя в сфере педагогических технологий, актуальности проблем, предлагаемых преподавателем или самостоятельно выбираемых обучающимися для разработки проекта, степени сложившихся отношений делового сотрудничества между преподавателем и обучающимися, подготовленности и мотивированности студентов и, конечно, от выбора методики работы с проектом.

Методика преподавания дисциплин, изучение которых сопряжено с выполнением проектов, в профессиональном обучении имеет свою специфику, которую необходимо учитывать при разработке проектных заданий (Оганисян, Акопян, 2015, с. 101).

В первую очередь преподаватель должен понимать возможности и ограничения в использовании метода, чтобы его применение было максимально

эффективным. Во вторую очередь преподавателю необходимо адекватно оценить имеющиеся в его распоряжении ресурсы для использования метода проектов – информационные, технические, методические, собственную готовность работать в данной педагогической технологии. И конечно, нужно иметь представление обо всех известных на данный момент возможностях использования этого метода, чтобы выбрать именно ту методику, которая будет оптимальной для преподавания его дисциплины (Петрова и др., 2016).

Ниже приведено описание возможностей использования метода проектов и методические рекомендации по его реализации на примере проектных дисциплин профессионального обучения по профилю «Логистический и технический сервис автомобильного транспорта». В исследовании использования данного метода в обучении приняло участие 66 обучающихся двух групп второго и третьего года обучения.

По освоении проектных дисциплин обучающиеся будут способны решать задачи в различных видах профессиональной деятельности: научно-исследовательской, образовательно-проектировочной, организационно-технологической. Благодаря разработке проектов у них будут сформированы необходимые компетенции:

- в осуществлении проектной деятельности в профессиональной сфере;
- в осуществлении профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми документами и принципами профессиональной этики;
- во владении технологиями, методами и приемами личностно ориентированного подхода в обучении;

- в теоретических основах психолого-педагогического, технического, социального и других видов проектирования;
- в умении применять эвристические методы для решения профессионально-педагогических задач.

Обучающиеся будут способны согласно рабочей программе дисциплины «проектировать образовательно-пространственную среду, индивидуальные образовательные маршруты, траектории своего профессионального роста с учетом технико-эксплуатационных, эргономических, технологических, экономических, экологических требований современных методик и образовательных технологий по подготовке рабочих, служащих и специалистов среднего звена, а также будут готовы к проектированию форм, методов и средств контроля результатов их подготовки» (Романовская, 2006, с. 160).

Активный и увлекательный процесс разработки собственного проекта позволит обучающимся осознать свою значимость в учебном процессе, а также социальную значимость выбранной ими профессии, повысить мотивацию осуществления профессиональной деятельности.

Изучение опыта использования метода проектов и исследование использования данного метода в обучении студентов по профилю «Логистический и технический сервис автомобильного транспорта» показали, что самым оптимальным временем использования метода проектов является второй семестр третьего года обучения. Студенты к этому моменту уже достаточно подготовлены к такого вида работе, изучили основные дисциплины профиля: «Информационные технологии в автотранспортных системах», «Основы машиноведения», «Основы логистического и технического сервиса»,

«Транспортная логистика и организация перевозок», «Охрана труда и ТБ на автотранспортных предприятиях», «Технические средства предприятий сервиса», «Устройство отечественных и иностранных АТС», «Управление автотранспортными системами», «Основы электротехники и электроники», «Лицензирование и сертификация в автотранспортных системах», сформировав при этом устойчивые компетенции в названных областях логистического и технического сервиса. У обучающихся также уже сформированы четкие представления о правовых и экономических основах организации деятельности по логистическому и техническому аспектам автотранспортной отрасли (Степанов, 2013, с. 47).

Все полученные в ходе изучения перечисленных дисциплин знания и умения обучающихся позволят преподавателю расширить перечень тем для реализации проектов. Ведь целью использования метода проектов является не только обучение студентов технологии разработки проектов, но и побуждение их в течение работы над проектом к интеграции имеющихся знаний при необходимости восполнить их в каком-то разделе. Обучающиеся будут чувствовать себя увереннее, когда будут оперировать уже знакомыми фактами и опираться на известные постулаты. В то же время, имея опору в знаниях, легче как приобретать новые знания и умения, так и углублять имеющиеся, а также отрабатывать сформировавшиеся навыки.

Другой важной составляющей успеха и эффективности использования метода проектов является актуальность и социальная значимость тем проектов. Обучающиеся активнее вовлекаются в творческий проектный процесс в том случае, если уверены, что их усилия по разработке проекта не только важны

для успешного обучения, но и нацелены на разрешение определенных проблемных социальных, инфраструктурных ситуаций. Проект должен быть разработан не ради самого проекта, а ради научения студентов справляться с различными по сложности ситуациями в реальной профессиональной жизни, вынесения результатов их деятельности в практическую плоскость, приобретения ими навыков совместного, коллективного решения проблем, умений находить консенсус в спорах, аргументированно доказывать правильность своего выбора решения, грамотно и наглядно представлять результаты своего труда (Katz, Chard, 2000).

Таким образом, учитывая все аспекты использования метода проектов, преподаватель может как сам предложить темы для проектной деятельности, так и предоставить обучающимся возможность проанализировать насущные проблемы в логистической сфере и определиться с темами проектов.

В результате проведенного нами анализа интересующих студентов тем проектов можно выделить несколько направлений:

- ознакомление с деятельностью успешных автотранспортных и логистических компаний;
- теоретические аспекты освоения разделов логистической и автомобильной, автотранспортной тематики;
- проблемные и недостаточно разработанные социально значимые логистические и технологические проекты городского и регионального уровня.

К первому направлению можно отнести такие темы проектов обучающихся, как «Осуществление перевозок и оказание транспортных услуг на примере ООО “Ростов-Транс”», «Совре-

менные логистические системы сбора и распределения грузов на примере исследования транспортной компании “ЮгТрансСервис”», «Сеть гипермаркетов “Лента” в логистической системе страны», «Анализ деятельности компании DHL», «Логистическая компания ПЭК», «Транспортные услуги компании “Астеко”», «Логистическая компания “Деловые линии”» и др. Наряду со всеми описанными возможностями метода проектов студенты, решившие выбрать темы первого направления, получили уникальную возможность посетить выбранные предприятия, познакомиться с организацией процессов логистики, транспортного обслуживания, пообщаться с сотрудниками и руководством. В свою очередь, руководители в качестве потенциальных работодателей смогли присмотреться к будущим выпускникам.

Ко второму направлению отнесены такие проекты, как «Влияние эксплуатационных характеристик транспортных средств на логистику предприятия», «Ретроспективный технико-технологический анализ применения металлов, сплавов и материалов, применяемых в автомобилестроении», «Техническое обслуживание автомобилей. Инновации в сфере технического обслуживания», «Влияние электроники на логистический и технический сервис АТС», «Влияние эксплуатационных характеристик транспортных средств на логистику предприятия», «Логистика как фактор повышения конкурентоспособности фирм». Обучающиеся, выбравшие второе направление, смогли углубленно и всесторонне изучить интересующие их темы, которые могут стать предметом дальнейшего прикладного исследования (Степанов, 2013, с. 47).

К третьему, пожалуй, самому сложному по реализации направлению

относятся такие проекты, как «Проблемы и перспективы развития транспортной системы Ростова-на-Дону», «Анализ возможностей организации реверсивного движения в черте города Ростова-на-Дону», «Исследование и перспективы развития рынка такси в городе Ростове-на-Дону», «Проект создания региональной логистической компании “Сапсан”», «Развитие производства чехлов из эко-кожи и тент-чехлов для автомобилей в городе Ростове-на-Дону», «Проблемы развития транспортно-логистических услуг в России», «Технологии беспилотного управления на автотранспорте», «Анализ возможностей использования гибридных автомобилей в логистических системах».

Проекты, направленные на поиск решения социально значимых транспортных и логистических проблем в регионе, являются самыми сложными и выводящими обучающихся на более высокий уровень – уровень конкретных вариантов решения проблемы с осознанием степени социальной ответственности. Но тем и притягательны для студентов такие проекты, что можно реально что-то сделать и изменить проблемную ситуацию. Выбор таких проблемных тем проектов третью обучающихся говорит об ответственной гражданской позиции студентов, готовности решать насущные проблемы региона (Knoll, 2012).

Метод проектов интересен для преподавателя и студентов также тем, что позволяет организовать работу над ним как индивидуально (и это будет авторский проект, авторское видение проблемы или темы), так и в группе. В зависимости от сложности проекта определяется количество его участников – от двух до пяти. Опыт использования метода проектов показал, что группа, состоящая из более

чем пяти участников, неэффективна в управлении.

Метод проектов, предлагаемый для использования с целью повышения уровня познавательной активности обучающихся профессионального обучения, дает студентам возможность сформировать навыки синтеза имеющихся знаний, поиска и анализа необходимой информации, расширяет видение проблем в профессиональной сфере, развивает коммуникативные способности, лидерские качества, способности к принятию решений.

Литература

1. Акопян М.А., Оганнисян Е.А., Данчук М.П. Роль проектной деятельности в личностно ориентированном образовании студентов высшего учебного заведения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 3. С. 91–100.
2. Гузеев В.В. Проектный подход в обучении технологии // Школа и производство. 2006. № 2. С. 11–14.
3. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. 2005. № 8. С. 26–44.
4. Оганнисян Л.А., Акопян М.А. Использование метода проектов в образовательном процессе // Таврический научный обозреватель. 2015. № 2–1. С. 101–104.
5. Петрова Н.П., Котов С.В., Клушина Н.П. Современные образовательные технологии в высшей школе. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2016.
6. Раицкая Л.К. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность в информационно-образовательной среде Интернет: дидактическая концепция М.: МГОУ, 2012.
7. Романовская М.Б. Метод проектов в учебном процессе: метод. пособие. М.: Педагогический поиск, 2006.
8. Степанов В.И. Логистика: учебник. М.: Проспект, 2013.
9. Katz, L.G. and S.C. Chard, 2000. Engaging Children's Minds: The Project Approach. Stamford, Conn.: Ablex Publishing Corporation.
10. Knoll, M., 2012. Project Method. URL: <http://education.stateuniversity.com/pages/2337/Project-Method.html>.

Reference

1. Akopyan, M.A., E.A. Ogannisyan and M.P. Danchuk, 2015. The role of project activity in learner-cen-

- tered education of students of tertiary institutions. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 3: 91–100. (rus)
2. *Guzeev, V.V.*, 2006. Project approach in teaching crafts. School and Industry, 2: 11–14. (rus)
 3. *Druzhilov, S.A.*, 2005. Professional competence and professionalism of a teacher: psychological approach. Siberia. Philosophy. Education, 8: 26–44. (rus)
 4. *Ogannisyan, L.A.* and *M.A. Akopyan*, 2015. The use of the project method in educational process. Tauride Scientific Observer, 2–1: 101–104. (rus)
 5. *Petrova, N.P.*, *S.V. Kotov* and *N.P. Klushina*, 2016. Modern educational technologies in higher education. Rostov-on-Don: Publishing house of SFedU. (rus)
 6. *Raitskaya, L.K.*, 2012. Independent educational and cognitive activity in the informational and educational environment of the Internet: didactic concept. Moscow: Moscow Region State University. (rus)
 7. *Romanovskaya, M.B.*, 2006. Method of projects in the educational process: teaching manual. Moscow: Pedagogicheskiy poisk. (rus)
 8. *Stepanov, V.I.*, 2013. Logistics: textbook. Moscow: Prospect. (rus)
 9. *Katz, L.G.* and *S.C. Chard*, 2000. Engaging Children's Minds: The Project Approach. Stamford, Conn.: Ablex Publishing Corporation.
 10. *Knoll, M.*, 2012. Project Method. URL: <http://education.stateuniversity.com/pages/2337/Project-Method.html>.

УДК 37.047

**Красноруцкая Н.Г.,
Ботова С.Н.,
Мутырова А.С.,
Артаева Г.В.**

ЭФФЕКТИВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ: НОВЫЕ РЕАЛИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, эффективность, подходы, информационная среда, карьерное планирование, профориентационный кластер.

© Красноруцкая Н.Г., 2019
© Ботова С.Н., 2019
© Мутырова А.С., 2019
© Артаева Г.В., 2019

Социально-экономические преобразования в России оказали существенное влияние на систему образования и профессиональное становление конкурентоспособного специалиста. В условиях современного информационного общества происходит изменение характера труда человека, трансформация системы подготовки к трудовой деятельности. На первый план выходят такие качества, как компетентность, мобильность, умение творчески решать проблемы, карьерная направленность, способствующие его экономической и социальной состоятельности. Характеризуя особенность современных реалий, А.Л. Фурсов отмечает: «Сегодня общество переходит в новое состояние – к экономике знаний, в постиндустриальный период своего развития, когда информация стала рассматриваться в качестве товара» (Фурсов, 2011, с. 184). В связи с этим С.В. Малин и А.Е. Кожевников обращают внимание на то, что «традиционные формы профориентации теряют свою значимость и актуальность и актуализируют разработку новых принципов и подходов, характерных для изменившихся условий в мире» (Малин, Кожевников, 2010). Исследуя политику в области профессиональной ориентации в 37 странах, английские ученые А. Уоттс и Р. Султана характеризуют профессиональную ориентацию как общественное благо, цели которой «пересматриваются в свете политики непрерывного образования, связанной с активной политикой на рынке труда и концепцией устойчивой занятости» (Watts, Sultana, 2004).

Изменение парадигмы профориентации от понимания термина «профессиональная ориентация» (professional guidance) как ориентации на профессию к понятию «ориентация на карьеру» (career guidance), принятому в большинстве зарубежных стран, обу-

словливает необходимость обновления профориентационной деятельности в российской общеобразовательной и профессиональной школе, поскольку имеющиеся образцы и практики профориентации входят в противоречие с новыми социально-экономическими реалиями. Общегосударственной задачей становится создание эффективной системы профориентации, способствующей долгосрочной карьерной траектории личности с позиций современных реалий движения к экономике знаний и занятости нового типа.

Одной из основных проблем профориентации в нашей стране является преодоление противоречий, существующих сегодня между объективными потребностями общества в сбалансированной кадровой структуре и субъективными профессиональными выборами молодежи. Именно эти обстоятельства обуславливают неизбежные перекосы в спросе и предложении профессий на рынке труда, несостоятельные рейтинги престижности профессий, необоснованно завышенный прием в профессиональные учебные заведения и, соответственно, выпуск специалистов определенных специальностей и направлений, невостребованных рынком труда. По данным исследований отмечается, что 60% россиян работают не по специальности, а 50% – недовольны своей работой. Одной из главных причин является то, что около 80% выпускников не знают, как правильно осуществить выбор будущей профессии; при выборе учебного заведения большинство абитуриентов не знают, какими факторами руководствоваться (Профориентация и развитие..., <https://prp.maximumtest.ru>).

Опрос среди выпускников школ Республики Калмыкия, проведенный в процессе проведения профориентационных мероприятий преподавателями

Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова весной 2019 г., выявил актуальные проблемы профориентации среди школьников. Из общего числа опрошенных выпускников (923 человека) 65% определились с выбором вуза, из них 17% не выбрали конкретное направление и профиль профессионального обучения. Из 252 опрошенных учащихся 8–9-х классов 62% не знают, как правильно выбрать будущую профессию; не обладают знаниями о содержании, особенностях профессии – 44%; более половины не располагают знаниями о предполагаемых возможностях будущего трудоустройства; самостоятельно выбрать профиль дальнейшего обучения в школе и своей будущей профессии готовы около половины опрошенных.

Исследование влияния факторов на выбор профессии выпускниками школ (506 учащихся) позволило выявить наиболее значимые факторы в профессиональном самоопределении (табл. 1).

Таблица 1

**Влияние факторов на выбор профессии
школьниками**

Варианты ответов	Количество выборов, %
Советы родителей	25
Пример друзей, одноклассников	3
Семейные традиции	3
Собственный выбор на основе учета личностных качеств, необходимых в будущей профессии	21
Престижность профессии	36
Стоимость обучения в учебном заведении	8
Профработа, проводимая в школе	5
Профработа, проводимая преподавателями КалмГУ	34
Гарантия трудоустройства после окончания колледжа, вуза.	22
Другое	4

Таким образом, факторами, оказавшими наиболее заметное влияние на выбор профессии большинством опрошенных выпускников школ республики, стали: престижность профессии; профориентационная работа, проводимая университетом. Следующими по значимости являются собственный выбор, советы родителей и гарантии трудоустройства. Фактор влияния школьной профориентации минимальный, что подтверждается результатом опроса и во многом объясняется прежде всего применяемой системой форм, методов профориентационной работы (табл. 2).

Таблица 2

Формы и методы профориентационной работы в школах Республики Калмыкия

Варианты ответов	Количество выборов, %
Классные часы, уроки профориентации, организуемые учителями	14
Конкурс «Твой выбор»	18
Выездные дни открытых дверей КалмГУ	45
Подготовка к ЕГЭ, консультации преподавателей-экспертов	13
Профильные кружки в КалмГУ	11
Конференции, организованные преподавателями КалмГУ	3
Ничего не проводилось	2

Всего 14 % респондентов ответили, что в школе проводились классные часы, уроки профориентации, организуемые учителями; весьма заметное влияние оказывают выездные дни открытых дверей университета, профильные кружки, работающие в КалмГУ. Совершенно очевидно, что такой абитуриент, поступивший в вуз, не будет удовлетворен своим выбором и не будет мотивирован на успешность обучения и получение качественного образования. Об этом свидетельствуют исследования мотивации выбора про-

фессии студентами первых курсов направлений «Педагогическое образование» и «Профессиональное обучение» (по отраслям). Итоги тестирования с использованием теста-опросника «Мотивы выбора профессии» представлены на рис. 1.

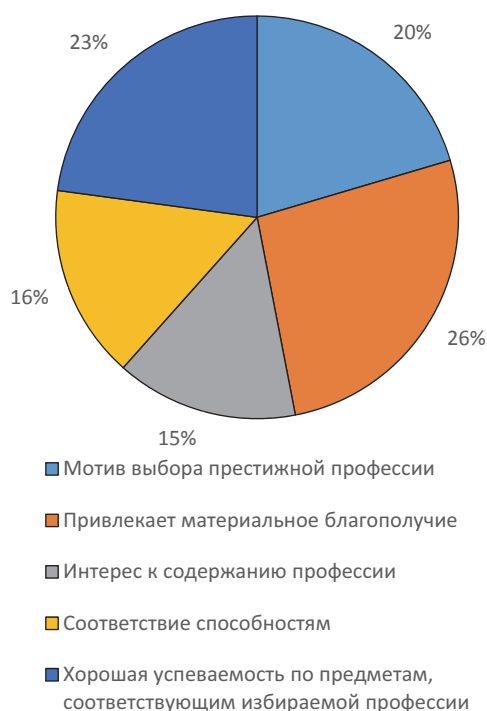


Рис. 1. Мотивы выбора профессии студентами первых курсов направлений «Педагогическое образование» и «Профессиональное обучение» (по отраслям)

Как видно, у большинства опрошенных первокурсников преобладают материальные мотивы в выборе профессии, желание получить достойную зарплату, стремление занять видное положение в обществе.

На основании анализа проблем современной профориентации школьников можно сделать вывод, что назрела объективная необходимость поиска новых подходов к организации профориентационной работы на основе изменения отношения школьников к выбору профессии.

Решению проблемы создания эффективной системы профориентации сегодня посвящено множество исследований, среди которых наиболее актуальным является рассмотрение методологических подходов. Современному осмыслению проблем профориентации посвящено исследование М.П. Нечаева и С.Л. Фроловой, основанное на комплексе научных и практико-ориентированных подходов: социокультурного, системно-функционального, экзистенциального, акмеологического, рефлексивного, средового и системного. Особо следует отметить позицию авторов, совпадающую с нашей точкой зрения, по акцентированию следующих подходов, отвечающих вызовам и потребностям нового времени (Нечаев, Фролова, 2017):

- системно-функциональный подход, устанавливающий функциональные зависимости в рамках системы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся;
- экзистенциальный подход, позволяющий рассматривать человека как субъекта жизнедеятельности, ответственного за свой профессиональный выбор;
- акмеологический подход, определяющий необходимость учета представлений обучающихся об идеальных моделях профессиональной карьеры в будущем.

Интерес представляет точка зрения Е.И. Карташовой, которая считает, что эффективность современной профориентации достигается при комплексном применении активизирующего, диагностико-консультационного, развивающего и информационного подходов в соответствии с целями этапов профориентационной работы. Соглашаясь с выводами автора, также считаем целесообразным использование акти-

визирующего подхода в создании положительной мотивации обучающихся на этапе самостоятельного решения проблемы выбора профессии, а также развивающего подхода, связанного с «развитием навыков и качеств, которые будут необходимы в будущей профессиональной жизни» (Карташова, 2016, с. 139).

К новым аспектам изучения процесса профессионального самоопределения Г.Ф. Шафранов-Куцев и Л.В. Гуляева относят актуализацию качеств, составляющих основу личностного развития подростков и оказывающих непосредственное влияние на процесс формирования конкурентоспособности: осознание своих склонностей, стремление к развитию имеющихся интересов в учебной сфере, инициативность, коммуникабельность (Шафранов-Куцев, Гуляева, 2019).

Интерес для нашего исследования представляют подходы зарубежных авторов к решению проблем профориентации. Общепринятыми в организации профориентации за рубежом являются психологический и социально-экономический подходы. В основе психологического подхода лежит диагностика качеств личности, позволяющая оценивать психологические факторы выбора человеком будущей профессиональной деятельности. Б. Ли, Э. Порфели и А. Хирши в своих исследованиях показывают, что особое внимание необходимо уделять «мотивационным процессам, лежащим в основе построения карьеры, при этом значимы колебания и изменения в мотивационных установках личности в зависимости от ситуации, контекста» (Lee et al., 2016). Важное значение в психологическом подходе придается диагностике. Американские ученые П. Коста, Р. МакГрей и Д. Холланд утверждают, что подготовленность школьников и студентов

к профессиональной деятельности будут лучше, если они будут иметь возможность работать с опросниками по интересам, оценивать свои личностные качества и относить их к одной из групп (по типологии интересов), поэтому «шансы на то, что через несколько лет индивид будет занят в данной или близкой профессиональной области, невероятно велики» (Costa et al., 1984).

Социально-экономический подход ориентирован на исследование социально-экономической ситуации и поиск путей повышения конкурентоспособности кадрового ресурса и развития рыночной экономики.

В Нидерландах новые методы профориентации внедряются на основе компетентностного подхода к обучению для повышения успеваемости учащихся. Исследования М. Вирика, Дж. Бейшуизена и В. ван Оса показали заметное влияние профориентации на успешность студентов первого курса; отмечается, что «студенты, окончившие первый курс, не только получили больше кредитов после введения профориентации в 2006 г., но и набрали существенно более высокие баллы за первый год обучения» (Wierik et al., 2015).

Использование компетентностного подхода в профориентации прежде всего необходимо российским школьникам для осознанного выбора профессии, студентам для самореализации и карьерного роста. Совершенно очевидно, что формирование профессиональных компетенций невозможно без устойчивых представлений о будущей специальности. Важность компетентностного подхода в условиях непрерывного образования определяется формированием комплекса компетенций, соответствующих требованиям общества, инновационным тенденциям в мире труда и образова-

ния. Это жизненно важные умения и навыки, способствующие эффективной социальной адаптации человека к социально-экономическим изменениям и требованиям, к которым относятся: навыки решения проблем, принятия решений, постановки целей, межличностных взаимоотношений; критическое и креативное мышление; профессиональное самосознание.

Анализ публикаций зарубежных и российских авторов также показал значимость использования методологии карьерного планирования применительно к российским реалиям. Эффективность системы профессиональной ориентации во многом будет определяться направленностью личности на построение долгосрочной карьерной траектории с учетом востребованности профессий и компетенций в будущем.

Учитывая, что рынок труда, система образования и общественные институты в каждом российском регионе имеют свою специфику, было бы целесообразным говорить о новых подходах к организации и управлению региональной системой с учетом местной специфики. На наш взгляд, перспективным направлением развития эффективной системы профессиональной ориентации в российских регионах сегодня становится создание и функционирование регионального профориентационного кластера, объединяющего интересы образовательных организаций, органов государственной власти, работодателей региона, населения и общества в целом. В его создании и функционировании важная роль должна принадлежать региональным университетам, отраслевым вузам как лидерам подготовки специалистов для данного региона.

Современная инновационно ориентированная экономика, обладающая высокой информационной и интеллек-

туальной емкостью, вносит существенные изменения в использование профориентационных технологий, адекватных новому типу инновационной занятости, и опирается на новейшие достижения в сфере информационных технологий. Одним из инструментов повышения эффективности профориентации сегодня считается методология прозрачной информационной среды, которая предназначена для создания новой системы связей между образовательными организациями, участниками рынка труда, рынка образовательных услуг, членами общества и общественными организациями. Это связано с необходимостью учета предпочтений современной молодежи в получении профориентационной информации на сайтах образовательных организаций, в социальных сетях, блогах, форумах и т.п.

Во многих европейских государствах профессиональная информация и консультация доступны населению через веб-сервисы, финансируемые государством. Так, в Швеции национальный образовательный портал Utbildningsinfo.se предоставляет информацию о школах и профессиональных организациях, советы и рекомендации по выбору маршрута от начальной школы до профессионального образования и обучения взрослых. Шведская информационная программа «Куда шагать по жизненной лестнице» помогает учащимся своевременно активизировать и корректировать свои действия в процессе выбора профессии (Education, Work..., <http://www.dokumenten.se/Publication/education-work-guidance-in-sweden>).

Интерес представляет действующая в США информационная сетевая база данных о профессиях (O*NET). Программа Career Zone («Карьерная зона») предоставляет учащимся до-

ступное описание профессий из сетевой базы O*NET. О конкретном содержании профессии и об учебных заведениях, где можно приобрести интересующую профессию, учащиеся могут узнать из видеороликов. Студентам Career Zone предоставляет возможность решать, планировать, конкурировать (solve, plan, compete), т.е. следовать выбранной карьерной траектории (CareerZone..., URL: <https://www.exeter.ac.uk/careers>).

Особенность зарубежных программ состоит в их направленности на выбор профессии и далее на выбор и получение соответствующего полного среднего образования, дающего доступ к высшему образованию и дальнейшему трудоустройству.

Сегодня в интернет-пространстве российским школьникам представлено множество информационных сервисов для оказания помощи в профессиональном самоопределении как на региональном, так и на федеральном уровне. Как положительный пример следует привести региональный портал по профориентации населения Республики Карелия «Моя карьера: живи, учись, работай в Карелии!», предоставляющий не только традиционный инструментальный диагностики, но и доступную информацию о текущем и перспективном состоянии рынка труда, о востребованных профессиях в родном регионе (Гуртов, Хотеева, 2018).

В качестве профориентационных информационных сайтов в социальной сети «ВКонтакте» для школьников Республики Калмыкия создана группа «Абитуриент Калмыкии». Абитуриентам, испытывающим трудности в выборе профессии, предлагается пройти тест и узнать, какая профессия им подходит, уточнить свой выбор, узнать будущую профессию, увидеть новые

варианты. По результатам теста школьнику предлагается каталог подходящих профессий и программ обучения, которые позволят получить их в Калмыцком госуниверситете и в других вузах России, а также получить ответы на интересующие вопросы и проверить шансы на поступление.

Важным аспектом повышения эффективности профориентационной работы на современном этапе является профилизация школьного образования, ориентированная на индивидуализацию обучения и профессиональную ориентацию старшеклассников. Бесспорно, от правильного выбора школьниками профиля обучения во многом будет зависеть их дальнейшая судьба. Если школьник определился с выбором профессии, то, несомненно, он будет мотивирован на качественное обучение, выстраивание правильной траектории будущей карьеры. Это подтверждается исследованием Л.Д. Желдоченко представлений о будущей профессии у старшеклассников профильных классов, имеющих более четкие, яркие, полные, адекватные представления в сравнении со старшеклассниками непрофильных классов, у которых профессиональные представления отличаются фрагментарностью, мозаичностью и размытостью (Желдоченко, 2019).

Из сказанного следует, что согласованность выбранных школьных предметов и профессиональных планов во многом будет способствовать реализации карьерной траектории. Это также подтверждается нашими исследованиями среди первокурсников, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Технология и экономика». Результат изучения влияния социально-экономического профиля обучения старшеклассников на осознанность выбора профессии представлен на рис. 2. Из данных анкетного опроса явно прослеживается интерес к учебным предметам «Технология» и «Экономика» у студентов, обучающихся в профильном классе, а также желание обучать этим предметам. В то же время многие первокурсники отметили, что поступили на педагогическую специальность по сложившимся обстоятельствам (не прошли по конкурсу на экономические профили).

Именно этим объясняется тот факт, что для большинства опрошенных студентов мотивом выбора педагогической профессии явилось желание иметь высшее образование, получение которого направлено на приобретение социального статуса в обществе. Стремление к педагогической деятель-

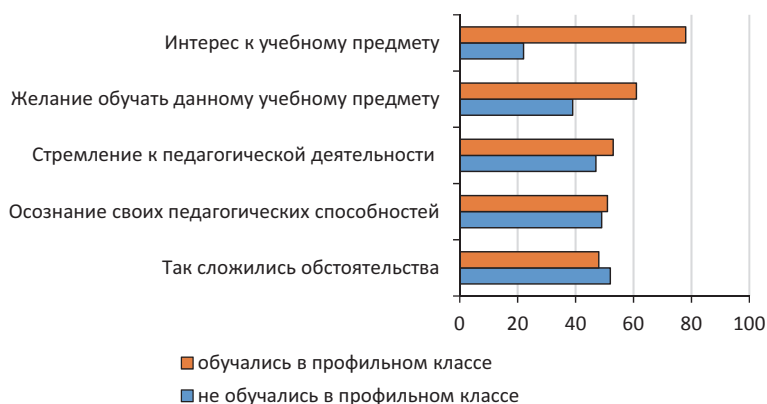


Рис. 2. Влияние профильного обучения на выбор профессии

ности, обучению и воспитанию детей проявляет около половины студентов, но в то же время слабый интерес к обучению школьным предметам (в соответствии с профилем педагогического образования) проявляет менее половины респондентов. Стремление студентов к материальной обеспеченности не является доминантным мотивом.

Данные исследования позволяют говорить об актуальности проблемы мотивации и стремления к педагогической деятельности, как и мотивации выбора других видов будущей профессиональной деятельности. Данные о мотивах выбора педагогической профессии студентами направления «Педагогическое образование» представлены в табл. 3.

Таблица 3

Мотивы выбора педагогической профессии

Варианты ответов	Количество выборов, %
Интерес к школьным учебным предметам (технологии, экономике, безопасности жизнедеятельности)	45
Желание обучать данным предметам	55
Стремление посвятить себя педагогической деятельности в общеобразовательной школе	45
Осознание своих педагогических способностей	53
Желание иметь высшее образование	82
Представление об общественной важности, престиже профессии педагога	36
Стремление к финансовой обеспеченности	54
Так сложились обстоятельства	36

Анализ вакансий на рынке труда Министерства просвещения Республики Калмыкия показывает, что для учителей технологии, экономики и безопасности жизнедеятельности вос-

требованность минимальна. Сегодня наблюдается большая потребность в учителях сельских школ. На сайте КалмГУ в разделе «Трудоустройство» много предложений для учителей химии, физики, иностранного языка, математики, но выпускники не проявляют желания работать на селе, поскольку их выбор профессии учителя не ориентируется на наличие вакансий, кадровые потребности школ республики. В этом плане положителен опыт Академии психологии и педагогики Южного федерального университета по организации преемственности профильной педагогической подготовки между школой и вузом, сопровождения профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательных школ и внедрения технологии профессионального тестирования на площадке вуза, психологического консультирования и установления профессиональных ориентиров для каждого старшеклассника (Зинченко, 2019).

Эффективность использования методов активного социально-психологического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников и использования результатов в разработке индивидуальных рекомендаций по сопровождению профессионального самоопределения старшеклассников приведена в исследовании И.А. Панкратовой (Панкратова, 2019).

Принятие мер по поднятию престижа педагогической профессии, ее общественной значимости – это задача государства, общества. Только в таком случае общество получит учителя с качественным образованием, сформированной мотивацией педагогической деятельности.

Анализ исследований позволил выделить основные методологические подходы к достижению эффективности

профориентации с точки зрения современных социально-экономических реалий:

- методология прозрачности информационной среды рынка образовательных услуг и труда с использование форм и методов профориентационной работы с опорой на новейшие достижения в сфере информационных технологий;
- методология карьерного планирования в построении долгосрочной карьерной траектории личности с учетом востребованности в будущем профессии и компетенций;
- компетентностный подход, основанный на развитии профессиональных компетенций, способствующих достижению успешной карьеры;
- создание и функционирование регионального профориентационного кластера как перспективной инновационной модели социального партнерства предприятий, бизнеса и сферы образования по профессиональной ориентации молодежи в каждом отдельно взятом регионе России.

Формирование эффективной системы профориентационной работы в школьном и профессиональном образовании, безусловно, становится социально-экономической, общественной проблемой, так как от ее эффективного решения во многом зависит состояние нашего общества, развитие рынка труда и профессий, занятость населения, возможность выявления лидеров, талантов и направление их в наиболее подходящие сферы профессиональной деятельности. Развитая и имеющая поддержку от государства эффективная системная профориентация должна решать все возникающие вопросы как источник информации о состоянии рынка труда, о настоящем и планируе-

мом спросе на те или иные профессии, о требованиях к знаниям, навыкам и психофизиологическим особенностям человека, а также о различных путях получения профессии и программах обучения в профессиональных учебных заведениях разного уровня.

Представленный в исследовании анализ не исчерпывает полного набора представлений о современных подходах к повышению эффективности профориентации, а акцентирует внимание организаторов профориентации на наиболее перспективных, на наш взгляд, методологических подходах, отвечающих вызовам и потребностям нового времени, которые должны осуществляться на основе комплекса научных и практико-ориентированных подходов при разработке содержания и технологий организации профориентационной работы в учреждениях образования.

Литература

1. Гуртов В.А., Хотеева Е.А. Планирование карьерной траектории школьников: ориентация на «хочу», «могу» и «надо» // Интеграция образования. 2018. № 1. С. 134–150.
2. Желдоченко Л.Д. Особенности профессиональных представлений у старшеклассников профильных классов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2019. № 4. С. 64–69.
3. Зинченко Е.В. Сопровождение профессионального самоопределения одаренных старшеклассников в условиях непрерывности образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2019. № 3. С. 89–95.
4. Карташова Е.И. Современная система профессиональной ориентации // Гуманитарные исследования. 2016. № 2 (11). С. 138–140.
5. Малин С.В., Кожевников А.Е. К вопросу о специфике профориентации в постиндустриальном обществе // Теория и практика общественного развития. 2010. № 3. URL: <http://www.teoria-practica.ru/-3-2010/pedagogics/malin-kojevnikov.pdf>.
6. Нечаев М.П., Фролова С.Л. Современное осмысление проблем профориентации обучающихся // Гаудеамус. 2017. Т.16, № 2. С. 9–17.
7. Панкратова И.А. Использование методов активного социально-психологического

обучения при психологическом сопровождении профессионального самоопределения старшеклассников // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2019. № 4. С. 85–91.

8. Профориентация и развитие подростков в MAXIMUM. URL: <https://prp.maximumtest.ru>.
9. Фурсов А.Л. Профессиональная и правовая социализация молодежи в меняющемся информационном пространстве // Подготовка кадров для инновационной экономики: сб. науч. трудов по материалам Международной науч.-практ. конф. Саратов: Наука, 2011. С. 184–190.
10. Шафранов-Куцев Г.Ф., Гуляева Л.В. Профессиональное самоопределение как ведущий фактор развития конкурентоориентированности и конкурентоспособности старшеклассников // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 100–118.
11. CareerZone – Careers and Employability – University of Exeter. URL: <https://www.exeter.ac.uk/careers>.
12. Costa, P.T., Jr., R.R. McCrae and J.L. Holland, 1984. Personality and vocational interests in an adult sample. *Journal of Applied Psychology*, 69 (3): 390–400.
13. Education, Work, Guidance in Sweden. URL: <http://www.dokumaten.se/Publication/education-work-guidance-in-sweden>.
14. Lee, B., E.J. Porfeli and A. Hirschi, 2016. Between- and within-person level motivational precursors associated with career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 92: 125–134.
15. Watts, A.G. and R.G. Sultana, 2004. Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4 (2): 105–122.
16. Wierik, M.L.J., J. Beishuizen and W. van Os, 2015. Career guidance and student success in Dutch higher vocational education. *Studies in Higher Education*, 40 (10). URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2014.914905>.

Reference

1. Gurtov, V.A. and E.A. Khoteeva, 2018. Planning of career trajectory of schoolchildren: focus on “I want”, “I can” and “I must”. *Integration of Education*, 1: 134–150. (rus)
2. Zheldochenko, L.D., 2019. Professional views of senior pupils of specialized classes. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 4: 64–69. (rus)
3. Zinchenko, E.V., 2019. Support of professional self-determination of gifted high school students in the conditions of continuous education. *News-Bulletin*

of Southern Federal University. *Pedagogical Sciences*, 3: 89–95. (rus)

4. Kartashova, E.I., 2016. Modern system of professional guidance. *Humanitarian Studies*, 2 (11): 138–140. (rus)
5. Malin, S.V. and A.E. Kozhevnikov, 2010. To the question of career guidance in post-industrial society. *Theory and practice of social development*, 3. URL: <http://www.teoria-practica.ru/-3-2010/pedagogics/malin-kojevnikov.pdf>. (rus)
6. Nechaev, M.P. and S.L. Frolova, 2017. Modern understanding of the problems of vocational guidance of students. *Gaudeamus*, 16 (2): 9–17. (rus)
7. Pankratova, I.A., 2019. Using methods of active social and psychological training in psychological support of professional self-determination of high school students. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 4: 85–91. (rus)
8. Career guidance and development of adolescents in MAXIMUM. URL: <https://prp.maximumtest.ru>. (rus)
9. Fursov, A.L., 2011. Professional and legal socialization of youth in a changing information environment. In: *Training for the innovation economy: collection of scientific works. Proceedings of International Research Conference* (pp. 184–190). Saratov: Nauka. (rus)
10. Shafranov-Kutsev, G.F. and L.V. Gulyaeva, 2019. Professional self-determination as a leading factor in the development of competitiveness of high school students. *Integration of Education*, 23 (1): 100–118. (rus)
11. CareerZone – Careers and Employability – University of Exeter. URL: <https://www.exeter.ac.uk/careers>.
12. Costa, P.T., Jr., R.R. McCrae and J.L. Holland, 1984. Personality and vocational interests in an adult sample. *Journal of Applied Psychology*, 69 (3): 390–400.
13. Education, Work, Guidance in Sweden. URL: <http://www.dokumaten.se/Publication/education-work-guidance-in-sweden>.
14. Lee, B., E.J. Porfeli and A. Hirschi, 2016. Between- and within-person level motivational precursors associated with career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 92: 125–134.
15. Watts, A.G. and R.G. Sultana, 2004. Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4 (2): 105–122.
16. Wierik, M.L.J., J. Beishuizen and W. van Os, 2015. Career guidance and student success in Dutch higher vocational education. *Studies in Higher Education*, 40 (10). URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2014.914905>.

УДК 008:378–057.87

**Неделкова А.А.,
Ткач Л.Т.**

О СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Ключевые слова: профессионализация, педагогическое образование, подход, содержание, технология, метод проектов, педагогическая идентичность, профессиональное воспитание, социальное партнерство.

Освоение педагогической деятельности всегда сопряжено с познанием ее научного основания и практических технологий осуществления. Следовательно, нужно обеспечить обучающимся переход внешне полученного знания описательного и констатирующего характера в личностные смыслы, стимулирующие творческое отношение к педагогической действительности на основе развития теоретического мышления, формирования методологической позиции, обеспечивающих фундаментальность профессионально-педагогической подготовки и становление их педагогической идентичности в условиях профессионализации высшего педагогического образования.

Профессионализацию педагогического образования мы рассматриваем как организацию практико-ориентированного процесса подготовки будущих педагогов в вузе к выполнению разнообразных трудовых функций в реальных условиях организаций образования.

Разрабатываемая нами проблема остается актуальной по ряду причин, наиболее значимой из которых является создание условий в вузе по обеспечению становления педагогической идентичности обучающихся и их успешной профессиональной адаптации к профессиональной деятельности.

Анализ показателей трудоустройства выпускников свидетельствует о том, что порядка 20–30% выпускников вуза, осваивающих различные профили подготовки по педагогическому направлению, не приступают к работе по полученной профессии, а 15–20% увольняются в течение первого года работы. По результатам опросов становится очевидной причина увольнения – несформированность способности к выполнению трудовых функций:

«Не получается», «Не могу», «Знаю, но как?» и т.д.

Изучение мнения работодателей позволяет сделать вывод о том, что необходимо внесение таких изменений в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов, которые позволят влиять на становление личностно-смыслового отношения к педагогической деятельности на основе трансформации педагогического знания в профессионально необходимые умения и навыки.

Решению данной задачи способствует достижение одной из главных целей подготовки современного педагога, которая состоит в необходимости формирования квалифицированного специалиста, «свободно владеющего профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, компетентного, ответственного и конкурентоспособного на рынке труда» (Ткач, Гелло, 2018, с. 273).

В качестве важного условия следует рассматривать выбор подходов, которые обуславливают моделирование процесса профессиональной подготовки. Мы считаем, что он должен включать следующие подходы:

- системный (Ю.К. Бабанский, А.Г. Бермус, В.П. Беспалько, Ф.Ф. Королев, В.А. Сластенин, Э.Г. Юдин и др.), предполагающий рассмотрение процесса профессиональной подготовки как целенаправленной педагогической системы, взаимодействующей со средой и предполагающей взаимосвязь и ее компонентов для освоения научной и профессиональной картины мира на основе развития критического мышления и формирования личностно-смыслового отношения к педагогическим явлениям;
- культурологический (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, О.С. Газ-

ман, О.В. Гукаленко, Н.Б. Крылова, И.Э. Куликовская, Б.Т. Лихачев, В.В. Сериков и др.), обуславливающий рассмотрение компонентов педагогической культуры в контексте соотнесенности с системой общенациональной и мировой культуры и приобщения обучающихся к содержанию культурного процесса на основе субъектности и культуротворчества. Е.В. Бондаревская определяла «культурологическое личностно ориентированное образование как образование, эпицентром которого является человек, познающий и творящий культуру путем диалогического общения. Это – образование, которое обеспечивает личностно-смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности, опираясь на ее способность к самозменению и культурному саморазвитию» (Бондаревская, 1995, с. 26);

- компетентностный (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж. Равен, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.), ориентирующий на получение результата профессионального образования как способности определять цели деятельности по решению профессиональных задач, самостоятельно принимать решения в соответствии с ними и действовать в ситуации (не)определенности, достигая положительного результата на основе самостоятельно выбора путей решения проблемных ситуаций;
- деятельностно-творческий (А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Б.М. Теплов и др.), обеспечивающий накопление субъектного опыта в решении профессиональных задач

- в процессе обучения на основе соединения деятельности по формированию теоретических знаний с практическими потребностями студентов и способностями к самоопределению в соответствии со стандартными требованиями;
- индивидуально-личностный (В.В. Давыдов, А. Маслоу, К. Роджерс, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская), требующий создания таких организационно-содержательных условий, которые обеспечат становление и развитие индивидуального стиля педагогической деятельности обучающихся на основе учета их личностного творческого потенциала и развития способности к рефлексии и самообразованию.

Процесс профессиональной подготовки обучающихся по педагогическому направлению, отвечающий обозначенным подходам, должен обеспечивать и оказывать помощь и поддержку личности в самоопределении в педагогической культуре, развитии в гармонии с ней. В нашем исследовании представленные подходы являются взаимодополняющими при отборе содержания и технологий развития профессионально-личностных качеств, обеспечивающих успешную педагогическую деятельность.

Следующим, не менее важным условием выступает отбор принципов и содержания педагогического образования, реализация которых позволит решать задачу становления педагогической идентичности обучающихся, которая понимается нами как разновидность социальной идентичности (Erikson, 1987). В соответствии с концепцией Э. Эриксона этапы становления педагогической идентичности адекватны этапам социализации личности и включают: доверие, автономию, инициативность, достижение,

идентичность, интимность, творчество, интеграцию. А это влечет за собой необходимость «целенаправленного управления процессом приобщения студентов к педагогической профессии на основе личностно-смыслового осознания принадлежности к педагогической общности, базирующегося на признании педагогических интересов, убеждений, норм поведения и ценностей образования» (Ткач, Кучерявенко, 2018, с. 245). В связи с этим необходимо соединение познания педагогической теории с профессиональным воспитанием, направленным на присвоение достижений и лучших образцов педагогической культуры. Иначе выпускник современного вуза, даже владеющий теорией, но не способный применять ее на практике, по мнению А.А. Вербицкого, представляет собой невысокую «потребительскую стоимость» для работодателя и низкую «меновую стоимость» на рынке труда (Вербицкий, 2004).

В исследованиях Г.М. Андреевой, И.Ю. Вороцкой, Н.В. Евтешиной, Е.А. Климова, Ю.П. Поваренкова, Л.Б. Шнейдер и др. доказывается, что формирование и развитие профессиональной идентичности возможны в период обучения при определенных условиях. В нашем исследовании педагогическая идентичность выступает как результат профессионализации педагогического образования и для анализа результативности процесса подготовки обучающихся могут быть использованы следующие индикаторы: становление позиции «Я – педагог» в соответствии с общепринятыми квалификационными характеристиками; осознание своей педагогической идентичности; удовлетворенность педагогической профессией на основе внешней оценки достигнутого уровня профессионализма, способность к вы-

бору и освоению новых видов деятельности.

Для ранжирования уровневых показателей сформированности педагогической идентичности обучающихся за основу может быть принята последовательность качества профессионального самоопределения, установленная Н.С. Пряжниковым: невыраженная; выраженная, пассивная; активная; устойчивая (Пряжников, Пряжникова, 2004). То есть педагогический процесс профессиональной подготовки должен быть направлен на освоение трудовых функций на основе принятия и осознания целей профессионально-педагогической деятельности, усвоение новых знаний и формирование представлений о способах их применения, формирование индивидуального стиля педагогической деятельности на основе самостоятельного практического внедрения освоенного содержания педагогического образования и установление собственного соответствия профессии в ходе творческого решения профессиональных задач при выполнении педагогической деятельности.

Осуществлению такого процесса способствует использование в нем метода проектов, который может выступать как составная часть учебной дисциплины – образовательный (дидактический) проект, форма работы в учебном кабинете – консалтинговый проект и др. Например, в ходе изучения дисциплины «Поликультурное образование» студенты работают в образовательном проекте «Народоведение Приднестровья» (Л.Т. Ткач). Особенностью проектной работы является необходимость иллюстрирования теоретических положений разнообразными видами практической деятельности по аналогии с профессиональной в условиях организаций образования. Использование метода проектов в об-

разовательной деятельности предполагает сочетание традиционной лекционно-семинарской системы обучения с целенаправленным самообучением, что выступает в качестве условия и средства овладения трудовыми функциями и развития профессионально-личностных качеств, обеспечивающих их выполнение и в дальнейшем адаптацию выпускников к профессионально-педагогической деятельности.

На базе кабинета «Педагогический менеджмент» работает консалтинговый проект «Психолого-педагогическое сопровождение профессионального саморазвития будущего педагога организации дошкольного образования» (А.А. Неделкова). Его содержание и технология реализации направлены на активизацию внутреннего потенциала саморазвития субъекта на основе сохранения его уникальных личных и профессиональных качеств (Ткач, Неделкова, 2017). В целях своевременного оказания помощи преподавателям в совершенствовании и актуализации профессионального знания и принятии коллективного решения по актуальным проблемам педагогики высшей школы работает постоянно действующий научно-методический семинар. С 2017 г. основной его темой стало рассмотрение вопросов обеспечения качества практической подготовки обучающихся. По результатам его работы были подготовлены учебно-методические пособия по организации различных видов производственных практик.

В настоящее время изучаются возможности и разрабатывается проект создания базовой кафедры в организации образования, что будет способствовать профессионализации педагогического образования путем установления социального партнерства. Проектирование основных положений подчинено необходимости развития

взаимовыгодных отношений, направленных на повышение качества подготовки педагогов – будущих и настоящих, и предполагает разработку системы организационно-педагогических условий, направленных на создание открытого образовательного пространства и привлечение дополнительных ресурсов для развития профессионализации образовательного процесса в вузе. Наряду с проведением различных видов практик планируется организация системной образовательной работы, позволяющей на регулярной основе анализировать педагогические явления, выполнять исследовательские задания, упражняться в выполнении отдельных трудовых действий и трудовых функций в целом.

Непременным условием профессионализации педагогического образования выступает разработка и применение адекватных ситуации образовательных технологий, на основе которых могут развиваться «интегральные личностные характеристики: направленность, компетентность, гибкость» (Митина, 2014, с. 13–14), а также вырабатывается «система действий» (там же, с. 25), позволяющая «устанавливать диалогичное взаимодействие с субъектами педагогического процесса» (там же, с. 246). Мы солидарны с мнением Е.В. Бондаревской о том, что создание технологичного педагогического процесса следует рассматривать как один из показателей качества профессионального образования, а «педагогическая технология – это искусство обучать, ориентируясь на качественный результат» (Бондаревская, 2009, с. 17).

В этом контексте нам близка позиция М.А. Петренко, которая считает, что технологии должны обеспечивать совместный творческий процесс посредством организации разнообразных

видов деятельности (Петренко, 2016). Именно при установлении социального партнерства возможна реализация обозначенного условия. Интегративно все виды деятельности можно наблюдать и проводить в условиях реального педагогического процесса. Внедряемая нами образовательная технология «Погружение студентов в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя» (Ткач, 2011), наряду с деловыми играми, в которых обучающиеся принимают роль и «должны выработать свое отношение к проблеме и свою стратегию решения проблемы» (Livingston, 1988, p. 17), в условиях социального партнерства может быть дополнена практико-ориентированной учебной деятельностью по выработке трудовых действий в соответствии с содержанием изучаемого раздела/темы.

Выявление результативности профессиональной подготовки осуществляется на основе мониторинга мотивации профессионально-педагогической деятельности: социальная значимость, профориентационные знания, (не)определенность позиции и качеств, характеризующих уровень сформированности педагогической идентичности.

В заключение следует отметить, что соблюдение вышеперечисленных условий будет способствовать профессионализации педагогического образования, что позволит формировать педагогическую идентичность обучающихся и обеспечит успешную профессиональную адаптацию выпускника.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности : (Основные положения концепции воспитания в изменяющихся социальных условиях): На базе школы № 77. Ростов н/Д: Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 1995.

2. Бондаревская Е.В. Проблемное поле современных образовательных технологий // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 7. С. 15–25.
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014.
5. Петренко М.А. Педагогическая интеракция как средство формирования эмоционального интеллекта в высшем образовании // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 4. С. 81–87.
6. Прыжников Н.С., Прыжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие. М.: Academia, 2004.
7. Ткач Л.Т. Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя // Образовательные технологии. 2011. № 1. С. 117–121.
8. Ткач Л.Т., Гелло Т.А. Реализация системного подхода при отборе содержания практической подготовки в магистратуре // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 1. С. 273–278.
9. Ткач Л.Т., Кучерявенко В.И. Становление профессиональной идентичности в процессе освоения поликультурного содержания педагогического образования // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты. М.: Перо, 2018. С. 244–246.
10. Ткач Л.Т., Неделкова А.А. Проектирование адаптационных условий профессионализации студентов // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2017. № 2. С. 67–74.
11. Erikson, E., 1987. *Childhood and Society*. London: Paladin Books.
12. Livingston, C., 1988. *Role Play in Language Learning*. London: Longman.
- provisions of the concept of education in changing social conditions): case-study of school No. 77. Rostov-on-Don: Publishing house of Rostov State Pedagogical University. (rus)
2. Bondarevskaya, E.V., 2009. Problem field of modern educational technology. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 7: 15–25. (rus)
3. Verbitsky, A.A., 2004. Competence approach and theory of contextual learning. Moscow: Research Centre of Specialists' Training Quality Problem. (rus)
4. Mitina, L.M., 2014. Psychology of personal and professional development of education participants. Moscow; SPb.: Nestor-History. (rus)
5. Petrenko, M.A., 2016. Pedagogical interaction as a means of developing emotional intelligence in higher education. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 4: 81–87. (rus)
6. Pryazhnikov, N.S. and E.Yu. Pryazhnikova, 2004. Psychology of labor and human dignity: teaching manual. Moscow: Academia. (rus)
7. Tkach, L.T., 2011. Immersion into professional and pedagogical activity through culture with the support of the teacher. Educational Technologies, 1: 117–121. (rus)
8. Tkach, L.T. and T.A. Gello, 2018. Implementation of a systematic approach in the selection of the content of practical training in master's degree courses. Business. Education. Law, 1: 273–278. (rus)
9. Tkach, L.T. and V.I. Kucheryavenko, 2018. Developing professional identity in the process of mastering the multicultural content of pedagogical education. In: Personal, professional and career development: actual research and foresight projects (pp. 244–246). Moscow: Pero. (rus)
10. Tkach, L.T. and A.A. Nedelkova, 2017. Design of adaptational conditions of professionalization of students. Scientific Review: humanitarian studies, 2: 67–74. (rus)
11. Erikson, E., 1987. *Childhood and Society*. London: Paladin Books.
12. Livingston, C., 1988. *Role Play in Language Learning*. London: Longman.

Reference

1. Bondarevskaya, E.V., 1995. Education as revival of the citizen, the person of culture and morals (basic

УДК 378:378.1

Маличенко И.П.

ФАКТОРЫ МОТИВАЦИИ И ДЕМОТИВАЦИИ АСПИРАНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Ключевые слова: аспирантура, карьерная стратегия аспиранта, показатели деятельности аспирантуры, факторы мотивации, факторы демотивации.

Исследование проведено при поддержке
Российского фонда фундаментальных исследований,
грант 18-010-00591
«Выбор карьерных стратегий аспирантами».

© Маличенко И.П., 2019

Необходимость технологической модернизации социально-экономического уклада России, освоения цифровых компетенций и формирования высокотехнологичного бизнеса для устойчивого роста валового внутреннего продукта, интеграции России на мировых рынках ставит перед системой образования стратегическую задачу подготовки нового поколения специалистов, владеющими когнитивными аналитическими и исследовательскими технологиями в различных сферах и отраслях реального сектора экономики. Однако баланс между выпускниками аспирантуры, выбирающими карьеру в реальном секторе экономики и в вузе, нарушен. Существенно снижается доля аспирантов, формирующих карьерные стратегии на академическом рынке труда.

Институт аспирантуры является ключевым звеном в подготовке высококвалифицированных кадров. В связи с этим есть необходимость идентифицировать внешние и внутренние факторы, влияющие на выбор карьерной стратегии аспиранта, на увеличение доли способных к научно-исследовательской и образовательной деятельности аспирантов, остающихся в академической среде. В данной статье представлены промежуточные результаты исследования с использованием процессуально-инструментального подхода современной теории и практики управления человеческими ресурсами в системе экономических знаний.

Обзор современных исследований состояния и результативности подготовки аспирантов демонстрирует целый ряд проблемных аспектов. Так, А.С. Кельсина отмечает, что во многих отечественных работах указывается на несостоятельность аспирантуры в

отношении ликвидации кризисных последствий в науке и сфере образования как по количественным, так и по качественным показателям подготовки аспирантов (Кельсина, 2017). Однако Б.И. Бедный обращает внимание, что в большинстве высокоразвитых стран рост количества лиц, обучающихся по программам третьего уровня, является устойчивой тенденцией развития высшего образования, что связано с возрастающими масштабами использования научно-технологических инноваций, которые требуют от современного специалиста, помимо узкопрофессиональных знаний, еще и навыков исследовательской, аналитической и инновационной деятельности (Бедный и др., 2014, с. 22).

В связи с этим становятся важными вопросы воспроизводства кадров аспирантурой для вузов и для реального сектора экономики, возможности прогнозировать потребности академического и неакадемического рынка труда в молодых специалистах (Михалкина, 2018, с. 659–662).

По мнению Е.С. Мироненко, в российской аспирантуре, как правило, подготовка диссертации – это самостоятельный процесс, по сути, протекающий в отрыве от содержания учебного процесса, в то время как в зарубежной аспирантуре существует строгая логика обучения, подчиненная концепции написанию авторской диссертации, т.е. учебные курсы, практики, экспертные консультации формируются исходя из темы исследования конкретного аспиранта (Мироненко, 2017). Входные параметры при поступлении в зарубежную аспирантуру существенно выше. Вузами тщательно изучается мотивация поступающего через эссе, опыт работы по профилю диссертации, общие аналитические способности и интеллект, наличие высоких научных

достижений уже на момент поступления. Длительность обучения в России составляет 3–4 года, а за рубежом в среднем 5–8 лет, что также влияет на качество подготовки исследователей (Auriol, 2010; Louw, Muller, 2014). Стоит отметить, что за это время аспирант полностью погружается в академическую среду и затем строит профессиональную карьеру в вузе или научных организациях.

В заявлении Совета по науке при Министерстве образования и науки РФ от 31.03.2016 отмечается, что переход аспирантуры с 1 января 2013 г. с уровня послевузовской подготовки на уровень третьей ступени системы высшего образования был «осуществлен механически, без учета особенностей аспирантуры как системы подготовки научно-педагогических кадров» (Заявление Совета по науке..., http://www.sovet-po-nauke.ru/info/31032016-declaration_postgraduate). Данная реформа существенно снизила количество аспирантов, защищающих диссертации, так как учебный план новой аспирантуры не предусматривает официальную защиту как обязательное требование. Модернизация аспирантуры предусматривала возможность подготовки не только научно-педагогических кадров, но и специалистов с устойчивыми научно-исследовательскими компетенциями для реализации долгосрочных программ социально-экономического развития Российской Федерации в реальном секторе экономики. Однако удержать баланс между двумя направлениями оказалось сложно. Инструменты подготовки и удержания молодых специалистов в научно-образовательной сфере в новой аспирантуре не реализуются, что в итоге привело к дефициту молодых кандидатов наук в системе высшего образования.

Таблица 1

Основные показатели деятельности аспирантуры в России

Год	Число организаций	Прием в аспирантуру, чел.	Темп прироста цепной, %	Темп прироста базисный, %	Выпуск из аспирантуры, чел.	Из него с защитой диссертации, чел.	Количество защитившихся своевременно, %
2000	1362	43 100	–	–	24 828	7503	30,2
2001	1393	45 241	+5	+5	25 696	6172	24
2002	1416	46 935	+4	+8,9	28 101	7411	26,4
2003	1441	47 803	+2	+10,9	30 799	8378	27,2
2004	1452	47 687	–0,2	+10,6	32 595	10 256	31,5
2005	1473	46 896	–1,7	+8,8	33 561	10 650	32
2006	1493	50 462	+7,6	+17	35 530	11893	33,5
2007	1490	51 633	+2,3	+19,8	35 747	10 970	31
2008	1529	49 638	–3,9	+15,2	33 670	8831	26,2
2009	1547	55 540	+ 11,9	+28,9	34 235	10 770	31,5
2010	1568	54 558	–1,8	+26,6	33 763	9611	28,5
2011	1570	50 582	–7,3	+17,4	33 082	9635	29
2012	1575	45 556	–9,9	+5,7	35 162	9195	26,2
2013	1557	38 971	–14,6	–9,6	34 733	8979	25,6
2014	1519	32 981	–15,4	–23,5	28 273	5189	18,4
2015	1446	31 600	–4,2	–26,7	25 826	4651	18
2016	1359	26 421	–16,4	–38,7	25 992	3730	14,4
2017	1284	26 081	–1,29	–39,5	18 069	2320	12,8

Примечание: сост. по (Индикаторы науки..., 2018; Индикаторы науки..., 2019; Россия в цифрах..., 2015).

Падает численность поступающих в аспирантуру, еще меньше выпускается аспирантов (табл. 1).

Рассчитанные базисные темпы прироста показали, что в 2017 г. прием аспирантов сократился на 39,5% по сравнению с 2000 г. По цепным темпам прироста можно наблюдать устойчивое снижение числа поступающих в аспирантуру начиная с 2010 г. По ряду прогнозов, данная тенденция будет сохраняться. Так, например, по оптимистичным прогнозам, в 2019 г. выпуск аспирантов составит 25 259, а в 2020 г. – 24 705 человек (Осипов, Савинков, 2014).

Также наблюдается падение количества защищающихся в срок. Если с

2000 по 2007 г. в среднем 30% от поступающих защищались в срок, то в 2017 г. это цифра составила всего 12,8% (рис. 1). Стоит заметить, что организация учебного процесса в аспирантуре сейчас не требует обязательной защиты диссертационного исследования, в связи с чем и наблюдается непрерывное падение данного показателя.

Дефицит воспроизводства научно-педагогических кадров в вузе усугубляется их возрастными характеристиками. Вот уже более 10 лет в статистических сборниках фиксируется средний возраст исследователя – 47 лет, кандидата наук – 51 год, доктора наук – 63 года (рис. 2).

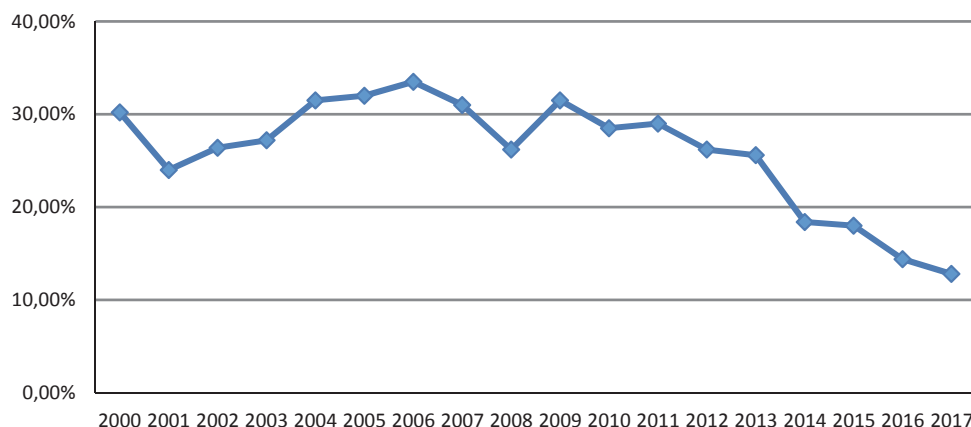


Рис. 1. Количество защитившихся в срок, %

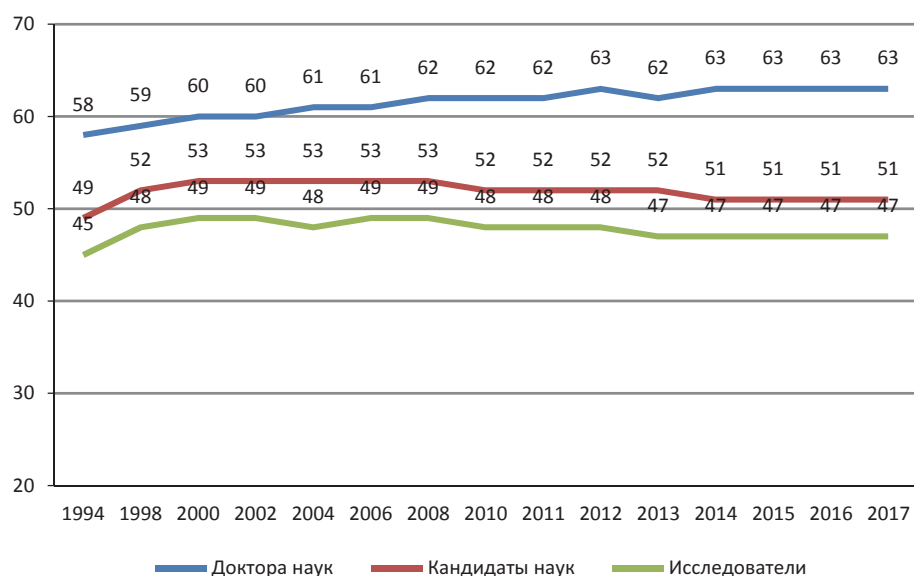


Рис. 2. Средний возраст кандидатов наук, докторов науки и исследователей в целом (лет)
(Индикаторы науки..., 2019)

Е.В. Михалкина и Л.С. Скачкова все же отмечают положительный сдвиг в отношении омоложения кадров в академической среде, так как по представленным расчетам по сравнению с 2010 г. численность исследователей в возрасте от 30 до 39 лет увеличилась на 52,6%, а численность кадров высшей квалификации в возрасте от 50 до

59 лет сократилась на 32,2% в 2017 г. (Михалкина, Скачкова, 2018, с. 118–120). Только при условии сохранения и дополнительной стимуляции данной тенденции средний возраст будет постепенно снижаться, в первую очередь в отношении молодых кандидатов наук.

Все вышеобозначенные деформации поставили перед научным коллек-

тивом гранта¹ цель – определить внешние и внутренние факторы, влияющие на принятие аспирантами решений о выборе ключевой карьерной стратегии именно на академическом рынке, где требуется обновление штата молодыми и способными исследователями.

В связи с поставленной целью научным коллективом гранта были проведены три тематические фокусированные групповые интервью-дискуссии в рамках форсайт-сессии «Перспективы развития аспирантуры в федеральных университетах» на экономическом факультете ЮФУ в апреле–мае 2018 г. Форсайт-сессия позволила исследовать мнения трех групп: первая группа – административно-управленческие сотрудники (руководители программ аспирантуры, руководители различных структурных подразделений университета и члены диссертационных советов); вторая группа – научные руководители; третья группа – аспиранты и молодые преподаватели со степенью и без степени (представители естественнонаучных направлений подготовки кадров высшей квалификации, гуманитарных и общественных наук). Мнения опрошенных 17 экспертов и 177 экспертов в рамках электронного анкетирования основаны на их собственных наблюдениях профессиональных карьер аспирантов посредством метода их погружения в подготовку аспирантов. Проблемное поле выбора карьер-

ных стратегий аспирантами представлено в табл. 2.

Эксперты совместно определили, что аспиранты формируют основные карьерные стратегии в следующих организациях: научно-образовательные, научно-исследовательские (НИИ), государственные, коммерческие. Также рассматривались стратегии совмещения, когда молодой специалист работает в вузе на долю ставки и еще в коммерческом или в государственном секторе. В рамках форсайт-сессии с учетом целевых установок современной аспирантуры, направленных на подготовку кадров высшей научной квалификации для высокотехнологичных организаций, исследовались вопросы профессионального выбора аспирантов по направлению подготовки в аспирантуре и не совпадающего с направлением подготовки. Эксперты разделили карьерные стратегии молодых кандидатов наук и молодых специалистов, окончивших аспирантуру и получивших диплом об окончании.

На рис. 3 отражено мнение научных руководителей по выбору карьерных стратегий остепененных и неостепененных молодых специалистов.

Научные руководители в подавляющем большинстве (86%) считают, что аспиранты, защитившие кандидатские диссертации: в основном остаются работать в вузах, и только 16% научных руководителей считают, что аспиранты трудоустраиваются на неакадемическом рынке труда, но при этом выбирают работу, совпадающую с направлением их подготовки в аспирантуре. Точка зрения научных руководителей, как и администрации вуза, которые единогласно на форсайт-сессии поддержали выбор молодых кандидатов в пользу работы в вузах, основана на том, что до защиты диссертации доходят только самые мотивированные аспиранты, уже опре-

¹ Руководитель проекта – д.э.н., профессор, декан экономического факультета ЮФУ Е.В. Михалкина, к.э.н., доцент, заведующая кафедрой управления человеческими ресурсами ЮФУ Л.С. Скачкова, к.э.н., доцент, руководитель магистратуры ЮФУ по направлению 38.04.03 Управление персоналом И.П. Маличенко, к.э.н., доцент кафедры экономической теории ЮФУ Ю.В. Филоненко, старший преподаватель кафедры управления человеческими ресурсами ЮФУ О.Я. Герасимова, аспирантка В.И. Крячко.

Таблица 2

Типовые стратегии аспирантов на рынке труда

Стратегия на академическом рынке		Стратегия на неакадемическом рынке		Стратегия совмещения	
Остепененные	Неостепененные	Остепененные	Неостепененные	Остепененные	Неостепененные
Вузы, НИИ		Государственный сектор, коммерческий сектор		Вузы, НИИ и государственный сектор; вузы, НИИ и коммерческий сектор	

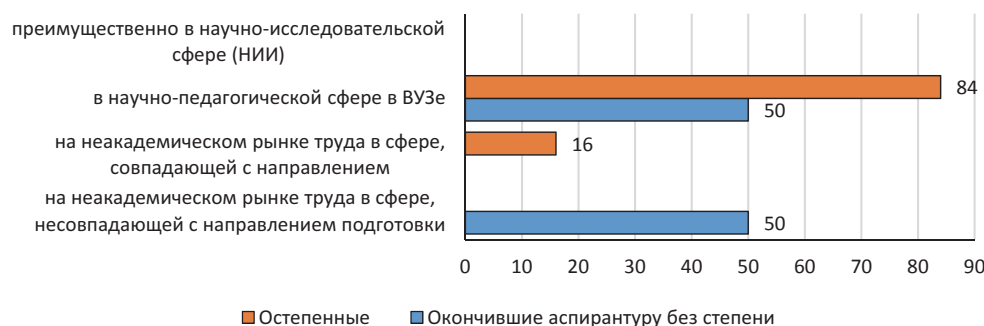


Рис. 3. Выбор карьерных стратегий защитившимися аспирантами и аспирантами, окончившими аспирантуру без защиты, по мнению научных руководителей

делившиеся со своим выбором (рис. 4). Учитывая существенно усложнившиеся требования к защитах кандидатских работ в России, мнение действительно обоснованно, так как существенные усилия аспиранты прилагают, понимая, что развитие карьеры в вузе невозможно без кандидатской степени. Такое же мнение поддержали и сами аспиранты, молодые специалисты.

Мнение научных руководителей разделилось поровну в отношении незащитившихся аспирантов с дипломами об окончании аспирантуры: 50% научных руководителей считают, что они все равно остаются в вузе на любых условиях, а 50% отмечают, что такие аспиранты выходят на рынок труда и ищут работу без привязки к направлению подготовки. Администрация вузов обозначила, что окончившие аспирантуру без защиты в основном покидают вуз; и даже если это происходит не сразу, то

в ближайшие несколько лет. 60% представителей администрации отметили, что незащитившиеся аспиранты ищут работу на неакадемическом рынке труда по направлению подготовки, 20% отметили, что поиск работы на неакадемическом рынке не зависит от направления подготовки, и еще 20% представителей администрации указали, что в их практике такие аспиранты стремятся совмещать работу в вузе и в коммерческих организациях.

На рис. 5 отражено мнение аспирантов и молодых специалистов.

В основном мнение аспирантов совпадает с мнением представителей администрации. Однако 17% молодых специалистов отметили, что окончившие аспирантуру без защиты действительно стремятся совмещать работу в вузе и в организациях не коммерческого сектора, а государственного, дополнительно пояснив, что в государ-

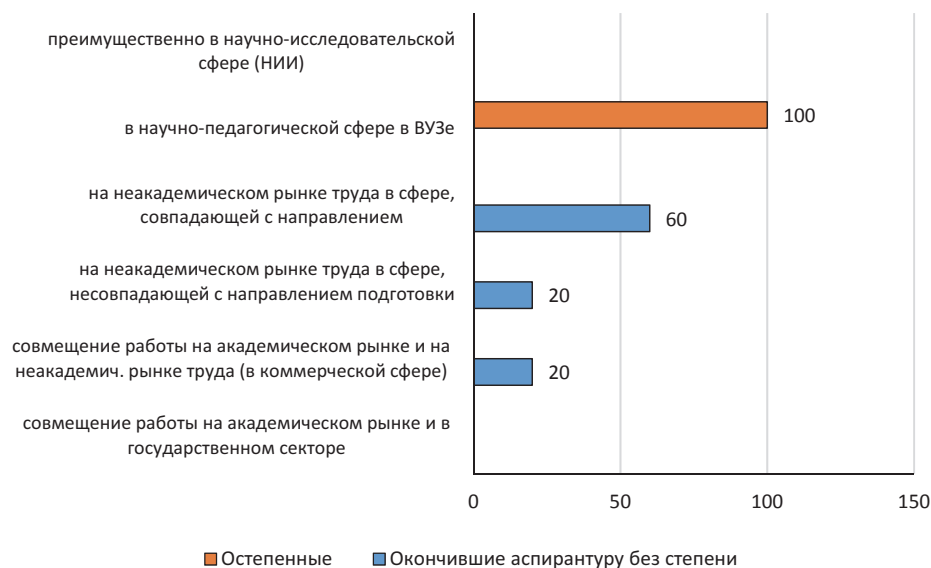


Рис. 4. Выбор карьерных стратегий защитившимися аспирантами и аспирантами, окончившими аспирантуру без защиты, по мнению администрации (руководителей структурных подразделений)



Рис. 5. Выбор карьерных стратегий защитившимися аспирантами и аспирантами, окончившими аспирантуру без защиты, по мнению аспирантов и молодых специалистов

ственных организациях больше ценится статус аспирантского образования, содержание работы может в большей степени соответствовать направлению подготовки, а также государственный работодатель более лояльно относится

к необходимости покидать рабочее место для проведения учебных занятий, может выделять доли ставки для работы, чего не делают коммерческие хозяйствующие субъекты. В столичных вузах респонденты чаще отмечают при-

оритетность стратегии совмещения, чем в региональных. Учитывая реформирование системы образования и новый подход к нормированию труда преподавателей, региональные вузы строже ориентированы на укомплектование кадров штатными сотрудниками, работающими только на полную ставку.

В связи с проведенным исследованием выявлено большое влияние на выбор аспирантом карьеры в академической среде, на его мотивацию и профессиональную уверенность научного руководителя, который сопровождает от поступления в аспирантуру до защиты кандидатской диссертации молодого специалиста (Михалкина и др., 2019, с. 77). Совмещение работы на академическом рынке с работой в других сферах незащитившимися выпускниками аспирантуры, по мнению администрации и научных руководителей, не является самой популярной профессиональной стратегией. В то же время молодые специалисты, наоборот, считают, что инфраструктурные недостатки академической среды может исправить работа по совместительству

на неакадемическом рынке, позволяя молодым специалистам оставаться в науке и иметь дополнительный доход и опыт в практической сфере.

Также в рамках «мозгового штурма» были выявлены наиболее значимые факторы мотивации и демотивации аспирантов для формирования профессиональной карьеры в вузе (табл. 3).

К наиболее значимым факторам мотивации формирования карьеры в вузе респонденты отнесли стабильную занятость, возможность самореализации, относительную профессиональную свободу и гибкий график. Материальная мотивация не является ключевой при выборе карьеры в вузе. Однако в факторах демотивации участники опроса указали, что этот фактор существенно влияет на удержание молодых специалистов. Даже при выборе стратегии развития карьеры в вузе через некоторое время фактор низкой оплаты труда начинает серьезно демотивировать. В связи с этим эксперты называют важным направлением для структурных подразделений формирование дополнительной системы материальной мотивации

Таблица 3

Наиболее распространенные факторы мотивации и демотивации аспирантов к формированию карьеры в вузе

Факторы мотивации	Факторы демотивации
Стабильная занятость. Самореализация. Относительная профессиональная свобода. Гибкий график. Академическая мобильность. Совмещение с иными видами деятельности. Социальный статус. Дополнительное материальное стимулирование (гранты, хоздоговоры, стипендии и т.д.). Жилищные программы, общежитие. Поддержка совета молодых ученых и профсоюза в решении проблем. Доступ к лаборатории и другим материально-техническим ресурсам вуза. Нарастание социальных связей и поддержка единомышленников.	Низкая оплата труда. Отсутствие или ограничение учебной нагрузки для молодых преподавателей. Дефицит «активных» научных руководителей. Бюрократизация научно-образовательного процесса. Сложность реализации публикационной активности молодых специалистов в журналах международных баз данных. Отсутствие системного взаимодействия с научным руководителем, профильной кафедрой, отделом аспирантуры, ученым советом. Дефицит материально-технической базы для проведения исследований. Отсутствие на постоянной основе научных семинаров, мероприятий научных школ. Снижение статуса ученого в обществе.

(гранты, стипендии, надбавки, стимулирующие выплаты и т.д.). Перспективным направлением можно считать более активное включение аспирантов в грантовые проекты, а также введение ставки стажера-исследователя. Очевидна необходимость повышения базового оклада, введения системы стимулирования за научные достижения, внедрения материального поощрения защиты в срок, предоставления жилья. Именно данные мероприятия были отмечены молодыми специалистами как наиболее необходимые для их вовлечения в академическую среду.

Значимыми являются и такие факторы, как стабильная занятость, коллектив единомышленников и интеллигентное окружение. Такие факторы, как наращивание социального капитала, поддержка единомышленников, могут получить развитие посредством включения молодых специалистов в работу научных школ, научных проектных групп, советов молодых ученых, научных семинаров, собраний, форумов и конференций аспирантов, формирования информационной поддержки на цифровых платформах посредством тематических чатов, соответствующих сайтов с возможностью получать обратную связь. Формирование индивидуальных планов развития и опережающей обратной связи позволило бы более эффективно совмещать работу в вузе и обучение, развивать карьерные стратегии в вузе.

По естественнонаучным и техническим направлениям отмечено отсутствие необходимой модернизации научно-технической базы для проведения актуальных современных исследований научными коллективами, а также в связи с этим ненормированный рабочий день, так как многие процессы приходится совершать «вручную» вместо необходимой автоматизации. Аспиранты объективно отметили недостаточность

междисциплинарного взаимодействия и, соответственно, междисциплинарных знаний, что также в итоге сказывается на качестве исследований, универсальности итоговых выводов, оценке причинно-следственных связей.

Молодые преподаватели указали, что наблюдают снижение статуса и востребованности научных исследований в обществе, изменение требований к аспирантам со стороны диссертационных советов и к их защите, дефицит активных научных руководителей.

Форсайт-сессия и электронное анкетирование выявили негибкость и закрытость самого академического рынка, так как в условиях ограничения количества ставок и учебной нагрузки наиболее уязвимыми оказываются молодые специалисты. Вузы создают внутренние рынки труда, где в лучшем случае находят место лучшие выпускники самого вуза, формируя академический инбридинг в образовании. Аспирантам не хватает методической поддержки проведения научных исследований и написания диссертационной работы, ведения образовательной деятельности, использования современных технологий обучения. В связи с этим аспиранты после окончания аспирантуры не чувствуют себя профессионалами в области организации и проведения научных исследований, осуществления педагогической деятельности (Маличенко, Крячко, 2018, с. 277–278).

Таким образом, в результате проведенных исследований выявлены деструктивные факторы воспроизводства человеческого капитала в высшей школе. Наблюдается существенное снижение доли мотивированных на карьеру в вузе аспирантов. В связи с этим было проведено исследование факторов мотивации и демотивации молодых специалистов, влияющих на выбор карьерной стратегии именно

на академическом рынке. Данное исследование позволит сформировать инструменты, развивающие факторы мотивации, нивелирующие факторы демотивации молодых специалистов и позволяющие удерживать наиболее способных к научно-исследовательской и образовательной деятельности аспирантов в системе науки и образования.

Литература

- Бедный Б.И., Миронос А.А., Остапенко Л.А. Аспирантура как третий уровень высшего образования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. № 3. С. 22–27.
- Заявление Совета по науке при Министерстве образования и науки РФ о модернизации аспирантуры (31.03.2016). URL: http://www.sovet-po-nauke.ru/info/31032016-declaration_postgraduate.
- Индикаторы науки: 2018: стат. сб. / Н.В. Городникова [и др.]. М.: НИУ ВШЭ, 2018.
- Индикаторы науки: 2019: стат. сб. / Л.М. Гохберг [и др.]. М.: НИУ ВШЭ, 2019.
- Кельсина А.С. Теоретические аспекты оценки качества и эффективности подготовки аспирантов // Вопросы территориального развития. 2017. Вып. 1. URL: <http://vtr.isert-ran.ru/article/2135>.
- Маличенко И.П., Крячко В.И. Управление механизмом воспроизводства человеческого капитала в высшей школе // Экономика: вчера, сегодня и завтра. 2018. Вып. 12 (А). С. 268–278.
- Мироненко Е.С. Современные тенденции в развитии аспирантуры в контексте зарубежного и российского опыта // Вопросы территориального развития. 2017. Вып. 2. URL: <http://vtr.isert-ran.ru/article/2208>.
- Михалкина Е.В. Новые институты в системе экономических механизмов возрождения науки и образования // Форсайт «Россия». Новое индустриальное общество. Перегрузка: сб. материалов Санкт-Петербургского международного экономического конгресса (СПЭК-2017). СПб.: Изд-во Ин-та нового индустриального развития им. С.Ю. Витте, 2018. С. 659–668.
- Михалкина Е.В., Скачкова Л.С. Почему выпускники аспирантуры не выбирают работу в университетах // Terra Economicus. 2018. Т. 16, № 4. С. 116–129.
- Михалкина Е.В., Филоненко Ю.В., Герасимова О.Я. Проблемы развития аспирантуры в федеральных университетах: анализ мнений ключевых стейкхолдеров // Alma mater. Вестник высшей школы. 2019. № 2. С. 75–82.
- Осипов Г.В., Савинков В.И. Динамика аспирантуры и перспективы до 2030 года: статистический и социологический анализ. М.: ЦСП и М, 2014.
- Россия в цифрах – 2015: краткий стат. сб. М.: Росстат, 2015.
- Auriol, L., 2010. Careers of Doctorate Holders: Employment and Mobility Patterns. In: OECD Science, Technology and Industry Working Papers 2010/04. Paris: OECD Publishing.
- Louw, J. and J. Muller, 2014. Literature review on models of the PhD. Wynberg: CHET.

Reference

- Bedny, B.I., A.A. Mironos and L.A. Ostapenko, 2014. Postgraduate studies as the third level of higher education. Bulletin of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, 3: 22–27. (rus)
- Statement of the Council for science under the Ministry of education and science of the Russian Federation on modernization of graduate school (31.03.2016). URL: http://www.sovet-po-nauke.ru/info/31032016-declaration_postgraduate. (rus)
- Gorodnikova, N.V. et al., 2018. Science indicators: 2018: collection of articles. Moscow: HSE. (rus)
- Gohberg, L.M. et al., 2019. Science indicators: 2019: collection of articles. Moscow: HSE. (rus)
- Kelsina, A.S., 2017. Theoretical aspects of assessing the quality and effectiveness of training of graduate students. Questions of Territorial Development, 1. URL: <http://vtr.isert-ran.ru/article/2135>. (rus)
- Malichenko, I.P. and V.I. Kryachko, 2018. Management of the mechanism of reproduction of human capital in higher school / / Economics: yesterday, today and tomorrow, 12 (A): 268–278. (rus)
- Mironenko, E.S., 2017. Modern trends in the development of postgraduate studies in the context of foreign and Russian experience. Regional Development Questions, 2. URL: <http://vtr.isert-ran.ru/article/2208>. (rus)
- Mikhalkina, E.V., 2018. New institutions in the system of economic mechanisms for the revival of science and education. In: Foresight “Russia”. The new industrial society. Reset: Proceedings of the St. Petersburg International Economic Congress (SPEC-2017) (pp. 659–668). SPb.: Publishing house of the Institute of New Industrial Development named after S.Y. Witte. (rus)
- Mikhalkina, E.V. and L.S. Skachkova, 2018. Why do not graduate students choose to work at universities. Terra Economicus, 16 (4): 116–129. (rus)
- Mikhalkina, E.V., Yu.V. Filonenko and O.Ya. Gerasimova, 2019. Problems of postgraduate studies development in Federal Universities: analysis of opinions of key stakeholders. Alma Mater. Bulletin of Higher School, 2: 75–82. (rus)
- Osipov, G.V. and V.I. Savinkov, 2014. Dynamics of postgraduate studies and prospects until 2030: statistical and sociological analysis. Moscow: TSP & M. (rus)
- Russia in numbers – 2015: a brief statistical review, 2015. Moscow: Federal State Statistic Service. (rus)
- Auriol, L., 2010. Careers of Doctoral Holders: Employment and Mobility Patterns. In: OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2010/04. Paris: OECD Publishing.
- Louw, J. and J. Muller, 2014. Literature review on models of the PhD. Wynberg: CHET.

НАШИ АВТОРЫ

Артаева Гиляна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и менеджмента профессионального образования Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова

Служебный адрес: ул. Пушкина, 11, г. Элиста, Республика Калмыкия, 358000

Телефон: (84722) 2-36-15

E-mail: lenusya892007@yandex.ru

Ботова Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и менеджмента профессионального образования Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова

Служебный адрес: ул. Пушкина, 11, г. Элиста, Республика Калмыкия, 358000

Телефон: (84722) 3-40-70

E-mail: botova_sn@mail.ru

Грачев Виталий Дмитриевич – преподаватель кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11611

E-mail: corr_ped@sfedu.ru

Дзюбенко Анна Игоревна – кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006

Телефон: (863) 218-40-94

E-mail: aidzyubenko@sfedu.ru

Дуброва Елена Алексеевна – старший преподаватель кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростова-на-Дону, 344065

OUR AUTHORS

Artaeva Gilyana V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Technology and Management of Professional Education dpt. of Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

Address (work): 11, Pushkin Street, Elista, Republic of Kalmykia, 358000

Tel.: (84722) 2-36-15

E-mail: lenusya892007@yandex.ru

Botova Svetlana N. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Technology and Management of Professional Education dpt. of Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov

Address (work): 11, Pushkin Street, Elista, Republic of Kalmykia, 358000

Tel.: (84722) 3-40-70

E-mail: botova_sn@mail.ru

Grachev Vitaliy D. – lecturer of Correctional Pedagogy dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

Address (work): Dneprovsky lane, 116, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11611

E-mail: corr_ped@sfedu.ru

Dzyubenko Anna I. – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Intercultural Communication and Methods of Teaching Foreign Languages dpt. of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 105/42, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344006

Tel.: (863) 218-40-94

E-mail: aidzyubenko@sfedu.ru

Dubrova Elena A. – senior lecturer of Technology and Professional Pedagogical Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Телефон: (863) 250-78-01
E-mail: eadubrova@sfedu.ru

Ермак Надежда Александровна – магистрант Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного Федерального Университета
Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (988) 896-59-39
E-mail: ermak_na@bk.ru

Игнатова Валентина Владимировна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнёва
Служебный адрес: пр-т Красноярский рабочий, 31, г. Красноярск, 660049
Телефон: (391) 264-00-14
E-mail: info@sibsau.ru

Красноруцкая Надежда Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и менеджмента профессионального образования Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова, почетный работник высшего образования РФ

Служебный адрес: ул. Пушкина, 11, г. Элиста, Республика Калмыкия, 358000
Телефон: (84722) 2-36-15
E-mail: nadyaelista@yandex.ru

Маличенко Ирина Петровна – кандидат экономических наук, доцент, руководитель магистратуры по направлению 38.04.03 «Управление персоналом» экономического факультета Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. М. Горького, 88, г. Ростов-на-Дону, 344002
Телефон: (863) 240-68-48
E-mail: kniga-05@mail.ru

Мутырова Алла Санджиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и менеджмента профессионального образования Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова, почетный работник высшего образования РФ

Тел.: (863) 250-78-01
E-mail: eadubrova@sfedu.ru

Ermak-Nadezhda A. – Master's degree student of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University
Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082
Tel.: (988) 896-59-39
E-mail: ermak_na@bk.ru

Ignatova Valentina V. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Psychology and Pedagogics dpt. of Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
Address (work): 31, Krasnoyarskiy Rabochiy Avenue, Krasnoyarsk, 660049
Tel.: (391) 264-00-14
E-mail: info@sibsau.ru

Krasnorutskaya Nadezhda G. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Technology and Management of Professional Education dpt. of Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, honorary worker of higher education of the Russian Federation
Address (work): 11, Pushkin Street, Elista, Republic of Kalmykia, 358000
Tel.: (84722) 2-36-15
E-mail: nadyaelista@yandex.ru

Malichenko Irina P. – Candidate of Economic Sciences (PhD equivalent), associate professor, head of the Master's Program 38.04.03 "Personnel Management" of Economics faculty of Southern Federal University
Address (work): 88, M. Gorky Street, Rostov-on-Don, 344002
Tel.: (960) 240-68-48
E-mail: kniga-05@mail.ru

Mutyrova Alla S. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Technology and Management of Professional Education dpt. of Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, honorary worker of higher education of the Russian Federation

Служебный адрес: ул. Пушкина, 11,
г. Элиста, Республика Калмыкия, 358000
Телефон: (84722) 2-36-15
E-mail: allmut.v@yandex.ru

Неделкова Анна Александровна – старший преподаватель кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента Приднестровского государственного университета имени Т.Г. Шевченко

Служебный адрес: ул. 25 Октября, 128,
г. Тирасполь, MD, 3300
Телефон: (373) 533-795-95
E-mail: naa82@mail.ru

Оганнисян Лариса Арамовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский,
116, г. Ростова-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 250-78-01
E-mail: larisa-ogannisyan@yandex.ru

Савченко Светлана Леонидовна – старший преподаватель кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью Московского государственного психолого-педагогического университета

Служебный адрес: Открытое шоссе, 24,
стр. 27, г. Москва, 107143,
Телефон: (499) 966-27-67
E-mail: SavchenkoSL@mgppu.ru

Сторожакова Екатерина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальных исторических дисциплин и документоведения Института истории и международных отношений Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая,
33, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (863) 218-40-05
E-mail: evstorozhakova@sfedu.ru

Ткач Любовь Тимофеевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольного, специального образования и педагогического ме-

Address (work): 11, Pushkin Street, Elista,
Republic of Kalmykia, 358000
Tel.: (84722) 2-36-15
E-mail: allmut.v@yandex.ru

Nedelkova Anna A. – senior lecturer of Preschool Pedagogics, Special Education and Pedagogical Management dpt. of Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko

Address (work): 128, 25 Oktyabrya Street,
Tiraspol, MD 3300
Tel.: (373) 533-795-95
E-mail: naa82@mail.ru

Ogannisyan Larisa A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Technology and Professional Pedagogical Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

Address (work): 116, Dneprovsky Lane,
Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 250-78-01
E-mail: larisa-ogannisyan@yandex.ru

Savchenko Svetlana L. – senior lecturer of Social Communication and Organization of Work with Youth dpt. of Moscow State University of Psychology and Education

Address (work): 24, build. 27, Otkrytoye
shosse, Moscow, 107143,
Tel.: (499) 966-27-67
E-mail: SavchenkoSL@mgppu.ru

Storozhakova Ekaterina V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Special Historical Disciplines and Scientific Discipline of Documentation dpt. of Institute of History and International Relations of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya
Street, Rostov-on-Don, 346082
Tel.: (863) 218-40-05
E-mail: evstorozhakova@sfedu.ru

Tkach Lyubov T. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor, professor of Preschool Pedagogics, Special Education and Pedagogical

неджмента Приднестровского государственного университета имени Т.Г. Шевченко

Служебный адрес: ул. 25 Октября, 128, г. Тирасполь, MD, 3300
Телефон: (373) 533-795-95
E-mail: tkachlt@mail.ru

Фуряева Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева

Служебный адрес: ул. Ады Лебедевой, 89, г. Красноярск, 660049
Телефон: (391) 217-17-11
E-mail: kspu@kspu.ru

Шаповалова Лариса Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкой филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (960) 465-57-77
E-Mail: alla_schapowalowa@rambler.ru

Шоган Владимир Васильевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры специальных исторических дисциплин и документоведения Института истории и международных отношений Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (863) 218-40-05
E-mail: vvshogan@sfedu.ru

Юфереv Сергей Сергеевич – старший преподаватель кафедры психологии, педагогики и экологии человека Красноярского государственного аграрного университета

Служебный адрес: пр-т Мира, 90, г. Красноярск, 660049
Телефон: (391) 227-36-09
E-mail: info@kgau.ru

Management and of Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko

Address (work): 128, 25 Oktyabrya Street, Tiraspol, MD 3300
Tel.: (373) 533-795-95
E-mail: tkachlt@mail.ru

Furyaeva Tatiana V. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of Social Pedagogy and Social Work dpt. of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Address (work): 89, Ada Lebedeva Street, Krasnoyarsk, 660049
Tel.: (391) 217-17-11
E-mail: kspu@kspu.ru

Shapovalova Larisa I. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of German Philology dpt. of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082
Tel.: (960) 465-57-77
E-mail: alla_schapowalowa@rambler.ru

Shogan Vladimir V. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Special Historical Disciplines and Scientific Discipline of Documentation dpt. of Institute of History and International Relations of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082
Tel.: (863) 218-40-05
E-mail: vvshogan@sfedu.ru

Yuferev Sergey S. – senior lecturer of Psychology, Pedagogics and Human Ecology dpt. of Krasnoyarsk State Agrarian University

Address (work): 90, Mir Avenue, Krasnoyarsk, 660049
Tel.: (391) 227-36-09
E-mail: info@kgau.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»

1. Журнал «Мир университетской науки: культура, образование» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии (дата включения в Перечень 01.12.2015, № 678).

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентностного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 18 страниц. Текст набирается в соответствии с правилами компьютерного набора с одной стороны белого листа бумаги стандартного формата (A4).

4. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности (педагогика или психология).

5. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://pedsciencemag.ddk.com.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Вводится специальная рубрика «Научно-педагогический поиск аспирантов». Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
Южный федеральный университет.
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: n2404708@yandex.ru

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.

Можно оформить подписку в редакции.

В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.

Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.

По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте n2404708@yandex.ru.

Научно-педагогическое издание

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

2019. № 7

Редактор	<i>Н.В. Бирюкова</i>
Компьютерная верстка	<i>Е.А. Солоненко</i>
Дизайн обложки	<i>О.Ф. Жукова</i>
Перевод	<i>А. Андриенко</i>

Сдано в набор 03.09.2019. Дата выхода в свет 27.09.2019.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.