



6 +

№1 (86)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ БАШКОРТОСТАНА

**Научно-практическое издание
Башкирского государственного
педагогического университета им. М. Акмуллы**

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий,
рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций
на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальностям:

- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки);
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням
образования) (педагогические науки);
- 13.00.05 – Теория, методика и организация социально-культурной деятельности
(педагогические науки);
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования
(педагогические науки);
- 19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки)

Издается с декабря 2005 года

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.

Св. ПИ № ФС77-71709 от 23 ноября 2017 года

(СМИ перерегистрировано в связи
с переименованием учредителя)

Учредитель
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет имени М. Акмуллы»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

EDITORIAL BOARDS

<p>Сагитов Салават Талгатович, главный редактор, ректор ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы», Председатель совета ректоров вузов Республики Башкортостан (г. Уфа). – E-mail: pjb.bspu@mail.ru.</p>	<p>Salavat T. Sagitov, Editor-in-Chief, Rector of FSBEI HE “Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla”, Chairman of the Council of Rectors of the Republic of Bashkortostan (Ufa). – E-mail: pjb.bspu@mail.ru.</p>
<p>Бенин Владислав Львович, заместитель главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: redactor-pjb@mail.ru.</p>	<p>Vladislav L. Benin, Deputy Editor-in-Chief, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Cultural Studies and Socio-Economic Disciplines, FBSEI HE “Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla” (Ufa). – E-mail: redactor-pjb@mail.ru</p>
<p>Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методологии образования, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (г. Саратов). – E-mail: alexkatika@mail.ru.</p>	<p>Ekaterina A. Aleksandrova, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Methodology of Education FSBEI HE “Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky” (Saratov). – E-mail: alexkatika@mail.ru.</p>
<p>Амиров Артур Фердович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный медицинский университет» (г. Уфа). – E-mail: amirov.af@yandex.ru.</p>	<p>Artur F. Amirov, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of pedagogy and psychology, FSBEI HE “Bashkir State Medical University” (Ufa). – E-mail: amirov.af@yandex.ru</p>
<p>Асадуллин Раиль Мирваевич, доктор педагогических наук, профессор, Председатель Комитета по образованию, культуре, молодежной политике и спорту Государственного Собрания – Курултая Республики Башкортостан (г. Уфа). – E-mail: pjb.bspu@mail.ru.</p>	<p>Rail M. Asadullin, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Chairman of the Committee on education, culture, youth policy, and sports of the State Assembly – Kurultai of the Republic of Bashkortostan (Ufa). – E-mail: pjb.bspu@mail.ru</p>
<p>Гайсина Гузель Иншаровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: nicomni9@yandex.ru.</p>	<p>Guzel I. Gaysina, Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of social pedagogy, FBSEI HE “Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla” (Ufa). – E-mail: nicomni9@yandex.ru.</p>
<p>Дорофеев Андрей Викторович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой программирования и вычислительной математики, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: pjb.bspu@mail.ru.</p>	<p>Andrey V. Dorofeev, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Programming and Computational Mathematics, FBSEI HE “Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla” (Ufa). – E-mail: pjb.bspu@mail.ru.</p>
<p>Ефимова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: efimova_ev74@mail.ru.</p>	<p>Elena V. Efimova, Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of FBSEI HE “Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla” (Ufa). – E-mail: efimova_ev74@mail.ru.</p>

<p>Забродин Юрий Михайлович, доктор психологических наук, профессор, проректор по межведомственному взаимодействию, замести-тель председателя научно-экспертного совета, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (г. Москва). – E-mail: zabrodin_yuri@mail.ru.</p>	<p>Yuri M. Zabrodin, Doctor of psychological sciences, Professor, Vice-rector for interdepartmental cooperation, Deputy chairman of the Scientific and Expert Council, FSBEI HE “Moscow State University of Psychology and Education” (Moscow). – E-mail: zabrodin_yuri@mail.ru.</p>
<p>Зборовский Гарольд Ефимович, доктор философских наук, профессор, профессор-исследователь кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» (г. Екатеринбург)–E-mail: garoldzborovskiy@gmail.com.</p>	<p>Garold E. Zborovskiy, Doctor of Philosophy, Professor, Research Professor of the Department of Sociology and Technology of State and Municipal Administration, FSAEI HE “Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg). – E-mail: garoldzborovskiy@gmail.com</p>
<p>Иванова Светлана Вениаминовна, доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (г. Москва). – E-mail: isv2005@list.ru.</p>	<p>Svetlana V. Ivanova, Doctor of Philosophy, Professor, Member-correspondent of Russian Academy of Education, Director of the FSBSI “Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education” (Moscow). – E-mail: isv2005@list.ru.</p>
<p>Кислов Александр Геннадьевич, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, культурологии и искусствоведения, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессиональ но-педагогический университет» (г. Екатеринбург). – E-mail: akislov2005@yandex.ru.</p>	<p>Aleksander G. Kislov, Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy, Cultural Studies, and Art Criticism of FSAEI HE “Russian State Vocational Pedagogical University” (Ekaterinburg). – E-mail: akislov2005@yandex.ru.</p>
<p>Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии, Институт психологии имени Л.С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет; главный научный сотрудник Института психолого-педагогических проблем детства РАО, советник директора Федерального института развития образования (г. Москва). – E-mail: vt kud@mail.ru.</p>	<p>Vladimir T. Kudryavtsev, Doctor of psychological sciences, Professor, Head of the Department of theory and history of psychology, Institute of psychology named after L.S. Vygotsky, Russian State Humanitarian University; Chief researcher of the Institute of Psychological and Pedagogical Problems of Childhood of the Russian Academy of Education, Adviser to the director of Federal Institute of Development of Education (Moscow). – E-mail: vt kud@mail.ru.</p>
<p>Ромм Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; главный редактор «Сибирского педагогического журнала» (г. Новосибирск). – E-mail: sp-journal@nsru.ru.</p>	<p>Tatyana A. Romm, Doctor of pedagogical sciences, Professor of the chair of pedagogy and psychology of the Institute of history of FBSEI HE “Novosibirsk State Pedagogical University»; Chief editor of the “Siberian pedagogical magazine” (Novosibirsk). – E-mail: sp-journal@nsru.ru.</p>
<p>Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»; директор, Психологический институт РАО (г. Москва). – E-mail: rectorat@list.ru.</p>	<p>Vitaliy V. Rubtsov, Doctor of psychological sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Rector of FSBEI HE “Moscow State University of Psychology and Education”; Head of Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow). – E-mail: rectorat@list.ru</p>

<p>Синагатуллин Ильгиз Миргалимович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск). – E-mail: siniledu@gmail.com</p> <p>Фатыхова Римма Мухаметовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: docbell0726@bk.ru.</p> <p>Камал Канги Нанди, доктор философских наук по математике, профессор, приват-профессор, Северо-Бенгальский университет (г. Дарджилинг, WB 734013, Индия). – E-mail: kamalnandi1952@yahoo.co.in.</p>	<p>Ilgiz M. Sinagatullin, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of pedagogy and methods of primary education, Birsky branch of FBSEI HE “Bashkir State University” (Birsk). – E-mail: siniledu@gmail.com</p> <p>Rimma M. Fatykhova, Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of general and social psychology of FBSEI HE “Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla” (Ufa). – E-mail: docbell0726@bk.ru</p> <p>Kamal K. Nandi, Doctor of Philosophy in Mathematics, Professor, Privat-professor, North Bengalese University (Darjeeling, WB 734013, India). – E-mail: kamalnandi1952@yahoo.co.in.</p>
<p>Редактор: Р.А. Гильмиянова Выпускающий редактор: А.С. Пирогова Ответственный секретарь: А.Г. Косов</p>	<p>Editor: R.A. Gilmiyanova Commissioning editor: A.S. Pirogova Executive secretary: A.G. Kosov</p>

Адрес редакции и издателя: 450000, РБ, г. Уфа, ул. Октябрьской Революции, 55, , ком. 7.
Тел.: (3472) 46-66-14
E-mail: pjb.bspu@mail.ru
http://eLIBRARY.RU
http://pjb.oprb.ru
Редакция может не разделять мнение авторов

Подписано в печать 30.03.2020 (Цена свободная)
Формат 60X90/16. Компьютерный набор. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. – 12,4. Уч.-изд. л. – 12,2. Тираж 1500 экз. Заказ №3666
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы»
450000, РБ, г. Уфа,
ул. Октябрьской Революции, 5а, к. 3, тип.
© Редакция «Педагогического журнала Башкортостана», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

РУБРИКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА.....	7
ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ <i>Е.Ю. Щербина, А.Г. Кислов</i> ОБРАЗОВАНИЕ ЭПОХИ «КУЛЬТУРЫ И ВЗРЫВА».....	10
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ <i>Р.И. Ганиев, Р.Р. Багаутдинов, Ш.Ф. Шеймарданов</i> АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ЗАНЯТИЙ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКОЙ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ И ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ.....	22
<i>Д.А. Калугина</i> ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ.....	35
<i>Л.Л. Салехова, И.И. Валеев</i> ТЕНДЕНЦИИ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МНОГОЯЗЫЧНОМ КОНТЕКСТЕ (АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР).....	46
<i>Е.М. Скрыпникова, Т.А. Ромм</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА УЧАСТИЯ ДЕТЕЙ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....	55
ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА <i>Д.А. Бакиева</i> НОВАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ В УСЛОВИЯХ XXI ВЕКА.....	64
<i>М.Ю. Ваганова, И.Ю. Матвеева</i> ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ МОЛОДЕЖИ В ИНТЕРНЕТЕ: ПРОБЛЕМА УСТАНОВОК	73
<i>А.А. Лисенкова, С.В. Рязанова</i> МИФОЛОГИЗАЦИЯ ВИРТУАЛЬНОГО И ГЕРОИЗАЦИЯ ОБЫДЕННОГО В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	81

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*В.А. Федоров, С.В. Васильев***ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЁРСТВО В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ.....90***О.М. Шенцова, И.В. Беседина***ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОЕКТОВ СТУДЕНТОВ В ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЕ ВУЗА КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ.....105****ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ***В.А. Ковшов, Г.А. Салимова***ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ.....118***В.В. Гаврилов***ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА (В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»).....127****ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ***В.Л. Бенин, Л.И. Гареева***ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ.....138****ХРОНИКА: ВРЕМЯ, СОБЫТИЯ, ЛЮДИ****АКАДЕМИКУ К.Ш. АХИЯРОВУ – 90 ЛЕТ.....147****СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....152****ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ, ПРЕДСТАВЛЯЕМЫМ В НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ БАШКОРТОСТАНА».....155****РУБРИКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА****ИЗМЕНЯЮЩЕЕСЯ ОБРАЗОВАНИЕ: САМОИЗОЛЯЦИОННОЕ**

Еще в V веке до н. э. античный философ Гераклит произнес свою знаменитую фразу – «Все течет, все меняется». Сегодня она является особенно актуальной, потому что не только предполагает переход к философским рассуждениям на заданную тему, но и позволяет оценить наяву, как изменился мир в считанные дни...

Изменившаяся редакция научно-практического издания Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы «Педагогический журнал Башкортостана», после тщательного анализа ситуации, тоже приняла решение о необходимости изменений. Причем это касается не только внешних изменений, которые вы, уважаемый читатель успели заметить, а также грядущих изменений в оформлении статей (со второго номера журнала 2020 года), о которых подробно написано в заключении текущего номера, но и в целом редакционной политики. Уверен, пыливый, внимательный читатель и наши уважаемые авторы заметят и оценят эти изменения.

Итак, редакция «Педагогического журнала Башкортостана» приняла эти решения и в момент, когда первый номер журнала был отдан в печать, в мире была объявлена пандемия нового коронавируса «COVID-19», а в Российской Федерации объявлены первые нерабочие дни. И все изменилось...

Изменилось (и это самое безобидное и простое) обращение главного редактора «Педагогического журнала Башкортостана», сразу изменился процесс обучения на всех уровнях образования, в процессе глобальной перестройки мышление всех субъектов образовательной среды. Практически одновременно весь цивилизованный мир перешел на дистанционную форму обучения, причем даже те, кто еще вчера яростно выступал против такового. И все теоретические рассуждения о «плюсах» или «минусах» цифрового формата обучения... получили еще больше вопросов. Ибо наряду с возможностью просто продолжать образовательный процесс, переходить в какой-то его части к индивидуальной траектории обучения, вынужденное, назовем его «самоизоляционное образование», даже за короткий в принципе срок выявило множество проблем, которые сопровождают процесс передачи знаний. Начиная с чисто технических, таких как нехватка компьютеров и гаджетов, а также «зависания» сети по причине одномоментного обращения миллионов пользователей, отсутствия стабильного интернета, продолжая

цифровой грамотностью и цифровой «честностью» субъектов образовательного процесса, что может в итоге повлиять на снижение эффективности и качества образования. Вместе с тем еще больше обнажился риск, связанный с социальной природой образовательного процесса – подрыв единства между такими крупными общностями, как «студенчество» и «преподаватели» может привести уже в ближайшем будущем к серьезной трансформации образования как социального института.

Мы уже говорили о том, что цифровизация не только коснулась практически всех сфер жизнедеятельности, но более того – активно внедряется даже в сугубо социальные проблемы, например, в процессы социализации личности. Вполне уместными сегодня звучат вопросы, ответы на которые еще четверть века назад не подвергались сомнению: «Что или кто сегодня является агентом первичной и вторичной социализации? Настолько ли первична первичная социализация?». Ведь сегодня многие индивиды уже с малых лет не только «заводят» свои странички в социальных сетях, но и находят в них виртуальных друзей, у которых они приобретают новые навыки, благодаря которым формируется их мировоззрение. При этом зачастую «вес» мнения виртуального мира («лайков») превалирует над мнением родительского или педагогического. А в период всеобщей изоляции и замкнутости реального круга общения именно социальные сети в разы увеличили свой вес и значимость. Мы наблюдаем не только процесс объединения виртуального и реального миров, но и превалирование в этих процессах первого.

Кодирование, нумерация индивидов позволяет сегодня в крупных городах отслеживать не только действия человека в сети (например, оплата банковскими картами или выход на образовательные онлайн-платформы), но и буквально отслеживать его физическое передвижение по городу. Да, есть пример Китая (многое сегодня зарождается в Поднебесной), где на основе больших массивов данных внедряется единая система рейтинга социальной полезности каждого человека, составляемого на основе цифровых технологий: всюду цифровые оценщики следят за всеми на предмет соблюдения человеком социальных правил и норм, цифровые приборы идентифицируют каждого гражданина, оценивают баллами социальную полезность... Чипизация, киборгизация человека началась? Не хотелось бы. Поскольку процесс человеческого общения, в том числе образовательный процесс, не тождественен даже очень большому объему цифровых данных. Более того, если брать практически любую теорию мотивации, например, теорию приобретенных потребностей А. Маслоу, то цифровизация в сфере образования способствует удовлетворению потребностей физического

существования, но удовлетворить социально-приобретенные потребности (которые зиждутся на эмоциональной основе) только в цифровом формате невозможно. Даже несмотря на то, что интернет, который еще 30 лет назад был явлением для избранных, сегодня стал для многих если не смыслом в жизни, то единственным средством общения с внешним миром.

В Башкирском государственном педагогическом университете имени М. Акмуллы с 2015 года достаточно активно используются элементы цифрового образования. Пилотное внедрение массовых онлайн-курсов в образовательный процесс показало необходимость существенного пересмотра всей управленческой цепочки, начиная с изменения локально-нормативной документации, структуры и качества электронных курсов, а также продолжительности видеолекций. На протяжении всех этих лет проводилась большая кропотливая работа по отладке цифровизации образования. Но «самоизоляционное образование» не дало время на дальнейшее планомерное развитие и подвигло всех субъектов образовательного процесса принимать зачастую неординарные решения. Стоит отметить, что наш университет «закрыл» на 100 % все образовательные программы самостоятельно, без привлечения ресурсов других вузов, что говорит, на наш взгляд, о достаточно высокой степени внедрения необходимых цифровых элементов в образовательный процесс.

Сегодня человек очень многое «передал» (вольно или невольно) искусственному интеллекту, появление и развитие которого, наряду с глобализацией, выводит нас за эти рамки планиметрического пространства и приближает к геометрии Лобачевского, где параллельные прямые, за которые можно взять человеческий разум и искусственный интеллект, пересекаются. И у человечества два альтернативных пути развития, о которых писал еще академик С.П. Капица: либо стагнация или даже упадок, либо рост качества жизни, который всецело связан с развитием культуры, науки и образования.

Возможно, вынужденное «самоизоляционное образование» приведет ко многим общим знаменателям как сторонников традиционного образования, так и приверженцев его цифровизации, и уже в ближайшем будущем будут определены новые формы управления, приспособленные к новым реалиям.

*С пожеланиями здоровья,
главный редактор журнала
Салават Сагитов.*

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.062.2

Е.Ю. Щербина, А.Г. Кислов

ОБРАЗОВАНИЕ ЭПОХИ «КУЛЬТУРЫ И ВЗРЫВА»

Ключевые слова: образование, педагогика, культура, язык, взрыв, различие, цифровой разрыв поколений

Аннотация: Авторы, следуя содержанию текста Ю.М. Лотмана «Культура и взрыв» (1992), обнаруживают прямое отношение этого культурологического бестселлера к процессам современного взрывного развития технологий, прежде всего, цифровых, и рассматривают их влияние на сферу образования.

Elena Yu. Shcherbina, Alexander G. Kislov

**EDUCATION IN THE ERA OF
'CULTURE AND EXPLOSION'**

Keywords: education, pedagogy, culture, language, explosion, difference, digital generation gap.

Abstract: Following the ideas of Yu.M. Lotman expressed in his book 'Culture and Explosion' (1992), the authors have discovered the direct relationship of this culturological bestseller to the processes of modern explosive development of technologies, especially digital ones, and their impact on the educational sphere.

DOI:10.21510/1817-3292-2020-86-1-10-21

В 1992 году московское издательство «Гнозис» совместно с издательской группой «Прогресс» опубликовало работу Ю.М. Лотмана «Культура и взрыв» [14]. Данная работа не стала методологическим манифестом для гуманитариев, хотя имела все основания таковой стать, если бы не взорвавшийся во время ее выхода в свет вслед за политическим и весь социокультурный контекст – «геополитическая катастрофа» (В.В. Путин) развала СССР сопровождала знакомство ставшими по ее причине еще малочисленнее читателями с новым текстом живого тогда классика. И всем опять было не до классики. Через год после публикации этой работы Ю.М. Лотмана не стало. Классики, как и СССР, смертны. Но будем надеяться, что бессмертна творимая ими классика, бессмертен вклад людей, чьи произведения остаются вечными участниками осмысления человеческого житья-бытья, в которое туго вплетены и образовательная практика, и ее ретроспективная и прогностическая научно-педагогическая рефлексия.

Слово «взрыв» и при жизни Ю.М. Лотмана имело коннотации тревожности, недопустимости, безвозвратности, разрушительности, безысходности: «Взрыв как явление физики, лишь метафорически переносимое на другие процессы, отождествился для современного человека с идеями разрушения и сделался символом деструктивности» [14, 22]. Зато

слово «культура» для многих, напротив, было коннотировано исключительно с положительным, конструктивным, благостным, перспективным. Ю.М. Лотман напомнил названием своей книги и об иллюзорности этой благостности, и о тенденциозности восприятия взрыва как исключительно нежелательного и деструктивного феномена. Он изящно, кратко и довольно простым языком напомнил современникам об истинах, давно изложенных в классических текстах, обильно им цитируемых, на вдумчивое восприятие которых у массового читателя не хватает то внимания, то мужества. В наши же дни взрывные процессы, в том числе в образовании, уже не оставляют шансов жить в ожидании лишь благостных плодов от технического и даже культурного прогресса, от их неизбежного внедрения в сферу образования. Уже и массовое отношение к ним стало сложнее, тревожнее и аналитичнее. Перечитывая работу Ю.М. Лотмана четверть века со времени ее опубликования, трудно удержаться от параллелей и буквальных ее привязок к происходящему в сфере образования, педагогики в наши дни.

Опустим первую фразу, рассмотрим довольно сухую фразу книги М.Ю. Лотмана: «Коренными вопросами всякой семиотической системы являются, во-первых, отношение к внесистеме, к миру, лежащему за ее пределами, и, во-вторых, отношение статики к динамике» [14, 7] на интересующую нас в этой статье тему и получим: коренными вопросами всякой образовательной системы являются, во-первых, ее отношение к «внесистеме», к миру, лежащему за ее пределами, и, во-вторых, отношение статики к динамике. Итак, для системы образования, как для любого культурно значимого, а тем более сверхзначимого, феномена важна дихотомия автономии и гетерономии, то есть ролей в ее судьбе ее самости и внешних обстоятельств. Классическим примером поиска ответов на эти вопросы стали размышления И. Канта об автономии и гетерономии морали (законы этики самодостаточны и герметичны или проистекают из чего-то, кого-то вне нее сущего?).

Так, и по поводу образования мы можем зафиксировать три логические возможности вариантов ответов, получивших своих сторонников в истории педагогики. Либо образовательная практика строится при решающем воздействии социума (имена тысяч сторонников нет смысла здесь приводить), либо при решающем влиянии сильно индивидуализированных природой заданных возможностей воспитанника, обучающегося (Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстой вспоминаются в первую очередь). К двум наиболее распространенным (гетерономным) позициям прибавляется менее распространенная автономная, согласно которой система образования, особенно став социальным институтом, наряду с другими (семьей, общиной, государством, церковью, уммой и так далее), будучи тесно переплетена с интенциями социумов и индивидуумов, все-таки существует по своим, только ей свойственным законам, осмыслением которых с большими или меньшими успехами и занимается научно-теоретическая педагогика [9; 16; 17].

Ю.М. Лотмана же занимает соотношение гетеро- и автономности языка. Потому что «мы погружены в пространство языка. Мы даже в самых основных условных абстракциях не можем вырваться из этого пространства, которое нас просто обволакивает, но частью которого мы являемся и которое, одновременно, является нашей частью. И при этом наши отношения с языком далеки от идиллии: мы прилагаем гигантские усилия, чтобы вырваться за его пределы, именно ему мы приписываем ложь, отклонения от естественности, большую часть наших пороков и извращений» [14, 177]. Внутри дихотомии гетеро- и автономности «язык создает свой мир» [14, 8]. Так ведь и система образования создает свой мир, в который втянуты и социум, и индивиды, и даже природа, а теперь и техносреда. Но работает система образования со всеми ними, как и язык, только «втянув» их в себя, сделав их своей частью, подчинив себе. В противном случае она лишь имитирует взаимодействие с ними, например, под влиянием требований государства, или семьи, или религиозных инстанций, раздражая то те, то другие, то всех их вместе, но сохраняя свою герметичность – и чем больше на нее нажим, тем плотнее ее герметичность. Без последней будет нарушен ее гомеостаз, и тогда уж без него она просто погибнет. Потому внешние по отношению к системе образования институции, бесконечно посягая на ее автономию, вторгаясь в ее пространство, вынуждены сдерживать себя и друг друга от часто случающихся порывов готовности подменить ее самими собой. Даже семейное образование, даже в безупречно справляющейся с этой задачей семье, без сопровождения и поддержки формальным (так часто и заслуженно жестко критикуемым) образованием оказывается лишенным важнейших социализирующих результатов.

«Пространство, лежащее вне языка, попадает в область языка и превращается в (его, языка – авт.) «содержание» только как составной элемент дихотомии содержания/выражения. Говорить о невыраженном содержании – нонсенс» [14, 8], то есть язык не видит и не слышит то, что им же не выражено. Но в примечании к этой фразе чуткий Ю.М. Лотман не может не уточнить: «Сказанное не исключает того, что выражение может быть реализовано значимым нулем, присутствовать как отсутствие: «И лишь молчание понятно говорит» (Жуковский В.А. Собр. соч.: В 4 т. М.; Л., – 1959. – Т. 1. – С. 336)» [14, 8]. То, что уже есть в языке, в том числе и включенное в него молчание, хотя бы в формах паузы, невнятицы, сбивчивости, косноязычия, недосказанности, несказанности, обязательно что-то да выражает! Потому что оно – внутри (!) языка, который всегда и обязательно – и содержание, и его (содержания) выражение.

Внутри содержания образования, образовательных программ, учебных занятий и внеучебных, воспитательных мероприятий присутствует не только то, что в них попало, что в них зафиксировано, выражено. Социокультурное значение имеет и то, что могло бы в них попасть, но при отборе оказалось за их рамками. У этого отбора всегда есть основания – и тоже не только явные, и не только сознательно замалчиваемые. Решения принимаются людьми. Но

люди в них не всецело субъектны. Их воля, их представления, ценности и мотивы всегда контекстны, подвержены внешним влияниям и внутренним состояниям – и длительным, и сиюминутным. Через образовательный процесс транслируется не только то, о чем говорится, но и то, что и почему умалчивается. Умалчиваемое играет в дальнейшей жизни обучающихся не менее значимую роль, чем сказанное. И дело не только в упущенных возможностях. В конце концов, невозможно научить всему, о чем совокупно знает все человечество. Личностное оформление, о-пределенность (о-граниченность) несет на себе как присутствие, так и отсутствие того, что было и не было дано человеку в процессе образования. Любая образованность – это неизбежно и недообразованность, и необразованность не только граничащая с образованностью, но присутствующая и внутри самого образования, вплетенная в него незримыми нитями. Человек – не Бог. Неведение – удел человека, даже если он все силы кладет на дело получения (самим собой) или организации получения (другими) образования. Вне своих социальных ролей, онтологически учитель и ученик одинаково небожественны. Сокровенное несоизмеримо превосходит открывшееся любому из них. Тот и другой, как все люди, наряду со знаемым, усвоенным, освоенным несут в себе и собой потаенное и непостижимое, которое незримо, но мощно присутствует в их общении – и спонтанном, и педагогически организованном.

Тема присутствия через отсутствие и как отсутствия не нова, является классической, восходя к довольно древней апофатике [11]. И «отношение языка к внеязыковой реальности – одна из коренных проблем... Язык создает свой мир. Одновременно возникает вопрос о степени адекватности мира, создаваемого языком, и мира, существующего вне связи с языком, лежащего за его пределами... Таким образом, исходно предполагается существование двух степеней объективности: мира, принадлежащего языку (то есть объективного с его точки зрения), и мира, лежащего за пределами языка» [14, 8–9]. Проблема эта актуальна и для современного образования. Хотя бы потому, что из сказанного Ю.М. Лотманом выше следуют: «1. Необходимость более чем одного (минимально двух) языков для отражения запредельной реальности. 2. Неизбежность того, чтобы пространство реальности не охватывалось ни одним языком в отдельности, а только их совокупностью.

Представление о возможности одного идеального языка как оптимального механизма для выражения реальности является иллюзией. Минимальной работающей структурой является наличие двух языков и их неспособность, каждого в отдельности, охватить внешний мир. Сама эта неспособность есть не недостаток, а условие существования, ибо именно она диктует необходимость другого (другой личности, другого языка, другой культуры). Представление об оптимальности модели с одним предельно совершенным языком заменяется образом структуры с минимально двумя, а фактически с открытым списком разных языков, взаимно необходимых друг другу в силу неспособности каждого в отдельности выразить мир... Их взаимная непереводаемость (или ограниченная переводаемость) является

источником адекватности внеязыкового объекта его отражению в мире языков. Ситуация множественности языков исходна, первична, но позже на ее основе создается стремление к единому, универсальному языку (к единой, конечной истине)» [14, 9–10].

Идеальный, универсальный язык, описывающий (выражающий) идеальный мир, язык (потенциального, но в тенденции чаемого) всеведения – построение из серии «гладко было на бумаге». Этими построениями как раз и избилует образование – и не только из дидактических целей. Упрощения и идеализации во имя повышения «усвояемости» учениками автоматически становятся образцами для их мышления. Да и педагогам непросто всякий раз подниматься над содержанием урока, упакованным в педагогически обоснованную простоту. Коварство идеализаций, всегда упрощающих, – в формировании устойчивой привычки стремиться к этому идеальному («возвышенному») ценой неприятия реальности («низкой», путаной в избыточные сложности, сопровождающиеся вечными неувязками, парадоксам, апориями, раздражающей ими). Упаковать всё в конструкции идеального, якобы совершенного и всеохватывающего, а потому единого и единственного языка – подспудная и повсеместная интенция образовательной практики. И в еще большей степени выраженной в педагогической теории. За крайне редкими исключениями. Панпедагогизм – неизбежная институциональная особенность сферы образования: всякий социальный институт экспансивен. Потому их, как и языков, не может не быть много. Да к тому же и внутри себя они многомерны, неравновесны и нестабильны.

Реальности (путаной, «низменной», несовершенной) адекватней ситуация множественности языков, не сводимой к единому знаменателю, принципиально неполное их множество (по К. Геделю), никогда не достигающее полноты, завершенности, совершенства. Наверно, потому адекватнее, что сама реальность – не столько сплошная, континуальная, плавная, сколько разорванная, дискретная и – взрывная. Взрывы, разрывы и различия [6] – то, что тоже нужно научиться принимать, осмысливать, существовать в них, пользоваться ими. Совершенно не случайно отсутствие самой возможности идеального и потому единственного языка (сколько уже было попыток открыть, найти, построить такой язык, или объявить таковым один из существующих?!). «В нормальном человеческом общении и, более того, в нормальном функционировании языка заложено предположение об исходной неидентичности говорящего и слушающего.

В ситуации непересечения общение предполагается невозможным, полное пересечение (идентичность А и В) делает общение бессодержательным. Таким образом, допускается определенное пересечение этих пространств и одновременно пересечение двух противоборствующих тенденций: стремление к облегчению понимания, которое будет постоянно пытаться расширить область пересечения, и стремление к увеличению ценности сообщения, что связано с тенденцией максимально увеличить различие между А и В. Таким образом, в нормальное языковое общение

необходимо ввести понятие напряжения, некоего силового сопротивления, которое пространства А и В оказывают друг другу. Пространство пересечения А и В становится естественной базой для общения. Между тем как непересекающиеся части этих пространств, казалось бы, из диалога исключены» [14, 14]. Но ведь и образование – это лишь частный случай коммуникации, а именно – нацеленной на обучение [15]. И оно тоже должно быть «нормальным», напряженным, парадоксально устроенным и потому живым, то есть не идеальным, не придуманным и не надуманным, не сплошным и не монологичным, существующим якобы без разрывов, срывов и взрывов.

Ученик – не *tabula rasa*, и пересечения/непересечения в его общении с учителем, напряженная неравновесность этих пересечений/непересечений, вместе с различиями в языке (а на микроуровне, на уровне личностных своеобразий они неизбежны), с которой нередко методично борются в сфере образования, ближе реальности, чем методически отшлифованная, искусственная и тепличная (нежизнеспособная за пределами «теплицы») системность, связность, логичность. Всё еще живой идеал всесторонности и гармоничности – не столько классический, сколько архаический – не располагает к приятию разрывов, срывов, напряжений, а уж тем более взрывов в отношениях участников образовательного процесса. Но они-то тут, то там всё равно и неизбежно случаются. И их можно упорно продолжать считать случайностями, отклонениями. Но они могут становиться и фронтальными, когда как-то приходится сообразовывать с ними свою картину мира.

Так, современный образовательный процесс характеризуется весьма болезненным и широко заявившим о себе «цифровым разрывом» участвующих в нем поколений [2], который вряд ли нужно обязательно (да это и невозможно) преодолеть, «замазать» гармоничной сплошностью и связностью. Потому что «обмен информацией в пределах пересекающейся части смыслового пространства страдает пороком тривиальности. А ценность диалога оказывается связанной не с пересекающейся частью, а с передачей информации между непересекающимися частями. Это ставит нас лицом к лицу с неразрешимым противоречием: *мы заинтересованы в общении именно с той ситуацией, которая затрудняет общение, а в пределе – делает его невозможным* (курсив наш – авт.). Более того, чем труднее и неадекватнее перевод одной непересекающейся части пространства на язык другой, тем более ценным в информационном и социальном отношениях становится факт этого парадоксального общения. Можно сказать, что перевод непереводаемого оказывается носителем информации высокой ценности» [14, 15]. Разрывы, непереводаемости оказываются ценными, эвристичными, креативными. И от этого порой не менее болезненными.

Так, современные технические и культурные достижения характеризуются значительными разрывами между людьми, особенно, в коммуницировании между группами различных интересов (эти группы всё больше замыкаются на себя, игнорируя коммуникацию с представителями

других групп), и, конечно, между поколениями, в отношениях между ними. Довольно драматичны они тогда, когда касаются близких людей, прежде всего, детей и их родителей. Свои драмы разыгрываются и в отношениях между учениками и педагогами, когда последние не поспевают за языком, способами, стилистикой и содержанием коммуникации своих подопечных, не ориентируясь во многих новшествах, интересных ученикам, обретая порой образ комичного, жалкого и часто лишь ритуально приставленного к ученикам, содержательно избыточного персонажа. Потому нередко сегодня нарочито ироничная интонация при обсуждении дел в сфере образования, особенно, при обсуждении учителей. Интонация, выражающая неудовлетворительность исполнения педагогами их роли в «пьесе» современного образования. Но вина в том совсем не только самих учителей. Это институциональная проблема всей системы образования, всей, так сказать, «консерватории», в которой нужно «что-то подправить» (М.М. Жванецкий).

Попытки организации массового забега педагогов (основных работников этой «консерватории») с целью догнать новое не бессмысленны. Кое-что удастся в этом нелегком для педагогов и организаторов забегов деле. Но забег этот очень часто на истощение, и нередко кончается трагически. Прежде всего, для отдельных индивидов. И для тех, кому эти индивиды дороги. Нам выпало не просто наблюдать, но претерпевать, участвовать в этой драме на грани трагедии, которая, возможно, все еще впереди. И размышлять о способах, не обязательно препятствующих упомянутому забегу, а, возможно, дополняющих и тем смягчающих его последствия, в том числе для нас. И для детей.

Педагогам, не принадлежащим поколению Z, но участвующим в изнуряющем забеге за его возможностями и особенностями, конечно, не стоит стремиться стать частью этого поколения, влиться в него. Бежать за новым поколением приходится, но это не должно быть бегом до изнеможения. Всё равно: «Их не догонишь!»... Нужно выстраивать такие хронотопы [18] взаимодействия с детьми, с обучающимися, которые минимизируют трагичные и комичные эффекты уже фатального «цифрового разрыва» между поколениями. И актуализировать возможности, порой не замечаемые, особенно учениками, которые имеют люди старшего поколения, в частности, педагоги.

Разрывы, различия – совсем не обязательно повод для изоляции поколений друг от друга. Возможна коммуникация, вобравшая в себя не просто различия, но и разрывы, пустоты, которые не обязательно во что бы то ни стало нужно стремиться заполнить, и тем более именно собой, своими представлениями о должном и прекрасном. У поколения Z всё равно будут те ниши, в которых они будут общаться друг с другом – обходясь без взрослых, без их помощи и без их беспомощности. Приходится принять, что они будут там искать, пробовать, создавать и странные для нас модели отношений, поведения, импровизируя, ошибаясь и порой очень больно ушибаясь. Но мы

им не поможем в этом случае: у нас тоже нет проверенных, оптимальных моделей для этих ниш. Мы в них еще более новички, чем они. К тому же новички, обремененные неподходящими для новых социокультурных ниш стереотипами. Иногда очень цепкими и неуместными стереотипами. Но очень дорогими нам. Всё чаще в нашем арсенале социокультурных приобретений вообще нет никаких моделей отношений и поведения, подходящих для новых ситуаций. Мы можем во многих случаях дать своим детям и ученикам лишь одно – человеческое тепло, сочувствие, выражение радости за их победы. А еще – попытки участия в их поисках, но не менторского, а такого же – поискового, причем, даже не на равных. Нужно признать, что технически эти наши попытки часто будут примитивны на фоне их – детей и учеников – оснащенности, компетентности.

Но зато мы оснащены нашим социокультурным и экзистенциальным опытом – в некоторых отношениях гораздо большим, чем их опыт, который вряд ли нужно, да и не удастся им навязывать. С ним можно дружески соотносить те результаты, которые дети получают в сферах, где ориентируются быстрее и глубже нас. Соотносить, сдержанно обсуждать, быть им собеседниками – не только говорящими им, но и слушающими их, а значит, умеющими и молчать, скрывая свои оценочные порывы, иногда быть им даже соучастниками – заботливыми, любящими, помогающими им быть, становиться самостоятельными и ответственными за те решения, которые они всё равно часто вынуждены принимать сами. Потому что мы не можем дать им совет. Потому что запрет – это не совет. Это поощрение к сокрытию поступков, которые им придется совершать. Они ведь живые. И продолжают жить. И (пока?) не искусственный интеллект принимает за них их решения. Пока они – субъектны.

Но субъектны и мы – взрослые. И мы можем помочь им и себе, и самой культуре выстроить такое взаимодействие поколений, которое сообразно не только и не столько уходящему в прошлое, каким бы дорогим оно нам ни было. И при этом – взаимодействие поколений, остающееся человеческим, живым, и интеллектуальным, а не искусственно-интеллектуальным. У искусственного интеллекта другие возможности, другие задачи, и другие границы возможностей, а потому – применимости. Мы эти границы пока в основном лишь предполагаем. Чаще – гадаем о них. При этом бережное и уважительное отношение к новому – не оно ли поможет встречному бережному и уважительному отношению детей к тому, что дорого нам?! А дороги нам, прежде всего, они – дети [10]! И через наше бережное и уважительное отношение к новому дети получают уроки и опыт бережного и уважительного отношения и к себе, и друг к другу, и к миру, в котором живут, и к нам – еще не ушедшим от них. И, будем надеяться, кое-что ценное, что оставим им после себя.

Для этого нам придется принять многое в их языках, стилистике, способах трансляции и содержания того, что ими транслируется – друг другу и нам. Принять, не всегда понимая. Спокойно относясь к смысловым,

содержательным «зазорам», «складкам» [7], то тут, то там – взрывно – возникающим. Принять – иногда лишь для того, чтобы не потерять с ними простой контакт, живой, ранимый, естественный, нередко странный, парадоксальный, нелогичный. И придется вводить это в учебный процесс, в отношения между педагогами и обучающимися. Отталкиваться от него – от взрывного умножения различий, использовать его, и развивать в нем – и их, и себя.

Новые поколения адаптивнее к этим взрывам и разрывам. Они адаптивнее и к разрывам с нами – со старшими поколениями. Потому мы можем рассчитывать, что наше робкое, часто неумелое, порой в молчании совершающееся движение к ним навстречу (в их мир, в их культуру, в их языки) получит не только их добрый отклик и понимание, но они его и поддержат как доброжелательный порыв, идущий им навстречу от одной из находящихся в отрыве от других и разрыве с другими группы. Каковых (социальных групп), вообще-то, много. И это не повод непременно к войне с ними, к войне различий, войне различных социальных групп. Принять, понять различия и разрывы, вобрать их в себя и общаться вопреки им – старшие могут поучиться этому у младших, оставаясь значимыми, дорогими и полезными для них. И корректировка основных образовательных программ – тоже необходимая с нашей стороны мера по установлению, сохранению и развитию мира, мирной жизни [12] – с разрывами в отношениях, но при этом без войны, а значит, с сохранением шансов и на восстановление отношений, которые, какими бы они ни были, обречены нести в себе не только вероятность разрывов, но и их сами – не просто вероятные, а случившиеся, продолжающиеся случаться срывы, взрывы, разрывы. Со всей их порой болью. Речь, конечно, не об актах террора и насилия. Но и эти акты либо рождаются, либо не рождаются в определенных социокультурных условиях, в том числе в образовательных организациях, атмосфера которых либо подогревает агрессию, либо располагает к мирному, приветливому сосуществованию поверх всех различий и непониманий, всего многоязычия, обеспечивает его, не прерываясь дорожит им.

Картина (по крайней мере, поостороннего, тварного в религиозной трактовке) мира как некоей чреватой вечной благодатью сплошности, континуальности, цепкой цельности уходит [8]. Приходит другая картина – мира дискретного, негарантированного, требующего усилий, контроля, мониторинга и мужества перед лицом не только взрывов и разрывов, но и провалов, мира не столько единого, сколько различного. Зато различия оберегают от всеохватывающей ошибки – от того, что все, как один, пойдут одной неверной дорогой. Мечта наставить и направить всех на единственно якобы истинный путь будет сопровождать нас. Но право на ошибку, его соблюдение, признание – надежнее самообольщения «обладателей» Истины. Искания на разных путях делают гораздо более вероятным шанс не всем упорствовать в ошибке. Не о том ли сказано: «В доме Отца Моего обителей много» (Ин. 14.2)?

«Момент взрыва – одновременно место резкого возрастания информативности всей системы. Кривая развития перескакивает здесь на совершенно новый, непредсказуемый и более сложный путь. Доминирующим элементом, который возникает в итоге взрыва и определяет будущее движение, может стать любой элемент из системы или даже элемент из другой системы, случайно втянутый взрывом в переплетение возможностей будущего движения» [14, 28–29]. Взрыв – не только надрыв, подрыв устоявшегося, старого, традиционного и привычного. Это еще и стремительный процесс. Процесс, порой свернутый в миг. Но миг, имеющий если не длительно действующие, то масштабные последствия. Привычка думать, что взрывы – это редкие перерывы постепенного, эволюционного движения, мешает понять и принять то, что происходит с миром сегодня. А он всё больше похож на усиливающийся и не собирающийся в этом усилении останавливаться, тем более прекращаться, шторм. Людям всё больше приходится становиться «серфингистами» клокочущего вокруг и в них самих бытия. А молодым поколениям назначено быть ими изначально, и существуют они в нем как в обыкновенной, привычной, нормальной среде обитания.

О взрыве можно говорить как о предложенной Ю.М. Лотманом метафоре современности. В СССР на рубеже 1980–1990-х бытие уже всюду клокотало, но к тому, что этот взрыв навсегда, что он не только про СССР – к этому мало кто был готов. И сегодня многие люди старших поколений снисходительно смотрят на этот вроде бы подзатянувшийся, перемещающийся то в технологии, то в политику, то в экономику и т.д. взрыв как на очень неточную, преувеличенную метафору про «заигравшийся» мир. Но метафора давно признана наукой не просто одним из (второстепенных) выразительных приемов, свойственных лишь поэтическому и быденному языку. Всё, всякое мышление метафорично, поскольку оно является не механическим повторением сказанного или написанного, а творческим смысловосозданием и смыслоосозиданием: «Метафора именно создает, а не выражает сходство» [4, 154]. Потому метафоричны языки науки, научное мышление, в том числе в науках, чьим объектом является сфера образования [13]. И метафоричность науки особенно возрастает, когда она ищет ответы на нетривиальные вызовы [1]. При этом важно не забывать, что метафора – не явленная в своей первозданности истина, а эвристический перенос, интригующий повод к дальнейшей аналитической работе [3].

Но благодаря метафоричности в процессах пересечений/непересечений языков, пониманий, объяснений сегодня «нам нетрудно представить себе образование по аналогии с языком, когда мы говорим о развитии маленького ребенка. Собственно, для него освоение языка и есть образование... Профессиональное образование еще в большей степени требует обращения к лингвистической метафоре» [5, 27]: профессия – это всегда особый дискурс (выраженный, прежде всего, в языке, а также в деятельности и взаимоотношениях с миром мышления), а значит, и обособленная группа его

(этого дискурса) носителей. Обособленность эта не установлена искусственно. Здесь имеет место естественный и неизбежный эзотеризм, обусловленный спецификой определенной социальной ниши. Определенность же данной ниши мало, что подвижна, как все в этом мире, но еще и определяема только изнутри, из самой ниши, т.е., говоря языком эзотериков, «посвященными». Кстати и «работодатели практически никогда не могут четко и операционально (то есть на уровне алгоритма) выразить свои требования к кандидату. Однако в подавляющем большинстве случаев отбор и последующее продвижение происходит не по формальным критериям, а по «общности языка». Общность устанавливается в первые же минуты собеседования: по словам-маркерам, часто ничего не говорящим постороннему, и используемым оборотам речи, которые действуют как пароль... То, что традиционно именуется “личными качествами” претендента, порой не имеет никакого отношения к его личности – это качества *языка*, которым он овладел (и который овладел им). Именно поэтому специалисты кадровых агентств также имеют все основания называть себя “переводчиками”» [5, 27].

Взрывное и неостановимое вторжение в нашу жизнь техники, технологий, непривычных культурных форм, неожиданных политических и экономических конфигураций и отношений актуализирует наше многоязычие, которое никогда не сводилась только к вербальным языкам. Эти языки незаменимы друг другом, всегда сохраняют значительную долю содержательной непереводаемости друг в друга, не говоря уже о различиях в его выражении. Между ними различия, разрывы, непонимание и – молчание. Каждому из нас не вместить в себя их все. Но мы можем быть друг другу переводчиками. Тем полнее будет наш мир. Тем адекватнее реальности будет наша картина мира. И внутри неостановимого технологического и социокультурного взрыва человек тоже может почувствовать себя, «как рыба в воде». Помочь же человеку в этом и призвано современное образование, а образованию – современная наука педагогика.

1. *Андрюхина, Л.М.* Культурная топология креативности: возможности человека XXI века / Л.М. Андрюхина // *Инновационные проекты и программы в образовании.* – 2013. – Т. 1. – № 1. – С. 3–8.
2. *Балмаева, С.Д.* Культурные навыки российского «поколения Z» / С.Д. Балмаева, Е.В. Шлегель // *Ярославский педагогический вестник.* – 2019. – № 4 (109). – С. 219–224.
3. *Бенин, В.Л.* Нужна ли педагогике пост-неклассическая методология? / В.Л. Бенин // *Образование и наука.* – 2014. – № 7 (116). – С. 115–133.
4. *Блэк, М.* Метафора / М. Блэк // *Теория метафоры: сборник* / под. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – Москва : Прогресс, 1990. – 512 с.
5. *Вахштайн, В.С.* Код образования / В.С. Вахштайн // *Платное образование.* – 2006. – № 10. – С. 26–29.
6. *Делез, Ж.* Различие и повторение / Ж. Делез. – Санкт-Петербург: Петрополис, 1998. – 384 с.

7. *Делез, Ж.* Складка. Лейбниц и барокко / Ж. Делез. – Москва : Логос, 1997. – 264 с.
8. *Кислов, А.Г.* Детская болезнь цельного знания / А.Г. Кислов // *Эпистемы: материалы межвуз. семинара: альманах.* – Екатеринбург: Банк Культурной Информации, 1998. – С. 38–40. – URL : <http://elar.urfu.ru/handle/10995/26540>. (дата обращения: 20.09.2019).
9. *Кислов, А.Г.* Об автономной педагогике / А.Г. Кислов // *Инновационная деятельность в системе образования: материалы науч. практ. конф., 16–17 октября 1995 г.: тезисы докладов.* – Псков: Изд-во Обл. ин-та повышения квалификации работников образования, 1995. – С. 46–48.
10. *Кислов, А.Г.* Оправдание детства: от нравов к праву / А.Г. Кислов. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2002. – 165 с.
11. *Кислов, А.Г.* Теология детерминации отсутствием / А.Г. Кислов // *Лютеране в России: к 300-летию распространения лютеранства в Сибири: сб. докладов Междунар. науч. конференции (Омск, 9–10 октября 2014 г.).* – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2014. – С. 62–65.
12. *Кислов, А.Г.* Цель социального образования в концепции О. Розенштока-Хюсси / А.Г. Кислов // *Образование и наука. Известия УрО РАО.* – 2004. – № 6 (30). – С. 82–89.
13. *Константиновский, Д.Л.* Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации / Д.Л. Константиновский, В.С. Вахштайн, Д.Ю. Куракин. – Москва: ЦСП и М, 2013. – 224 с.
14. *Лотман, Ю.М.* Культура и взрыв / Ю.М. Лотман. – Москва: Гнозис:Прогресс, 1992. – 272 с.
15. *Международная стандартная классификация образования (МСКО) – 2011.* – URL : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscsd-2011-ru.pdf>. (дата обращения 19.09.2019).
16. *Соколова, М.Л.* Автономность образования / М.Л. Соколова // *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки.* – 2014. – № 4. – С. 173–178.
17. *Штейнберг, В.Э.* Визуальные дидактические регулятивы логико-смыслового типа / В.Э. Штейнберг, Н.Н. Манько // *Образование и наука.* – 2017. – № 19 (9). – С. 9–31.
18. *Dorozhkin, E.M.* Philosophical analysis of information and communication environment / Evgeniy M. Dorozhkin, Alexander G. Kislov, Natalia I. Kiseleva, Elena L. Ryazanova, Alexander A. Galushkin and Julia Koinova-Zoellne // *European Journal of Science and Theology* – December 2018. – Vol. 14. – No. 6. – P. 115–124. – URL : http://www.ejst.tuiasi.ro/Files/73/12_Kiseleva%20et%20al.pdf. (дата обращения: 20.09.2019).

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 519.813

Р.И. Ганиев, Р.Р. Багаутдинов, Ш.Ф. Шеймарданов

АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ЗАНЯТИЙ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКОЙ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ И ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ

Ключевые слова: абак, ментальная арифметика, методика обучения, устный счёт, слуховая память, зрительная память, интеллект, эмоциональный интеллект, интеллектуальные и творческие способности.

Аннотация: Рассмотрено влияние на детей от 5 до 14 лет занятий ментальной арифметикой – курсов дополнительного образования, популярных среди родителей России и стран ближнего зарубежья. Авторами осуществлен анализ международных научных исследований, которые доказывают благотворное воздействие ментальной арифметики на кратковременную, слуховую и зрительную память, интеллект ребенка. Приведены результаты исследования 2019 г., проведенного среди родителей России и стран зарубежья, чьи дети занимаются ментальной арифметикой.

R.I. Ganiev, R.R. Bagautdinov, Sh.F. Sheimardanov

INFLUENCE OF MENTAL ARITHMETIC TRAINING ON THINKING SKILLS AND CREATIVITY OF CHILDREN

Keywords: abacus, mental arithmetic, teaching methods, mental calculation, auditory memory, visual memory, intelligence, emotional intelligence, thinking and creative skills.

Abstract: This paper examines the influence of mental arithmetic classes, which are extracurricular courses popular with parents in Russia and neighboring countries, on children from 5 to 14 years old. The authors have analyzed international scientific studies that prove the beneficial effect of mental arithmetic on short-term, auditory and visual memory as well as the child's intelligence. They report the findings of a 2019 study conducted among parents whose children practise mental arithmetic.

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-86-1-22-34

Введение. Ментальная арифметика или ментальная математика появилась на постсоветской территории в 2011 году и начала стремительно проникать в жизнь современных родителей, интересующихся дополнительным образованием детей. Согласно рекламным роликам образовательных центров, «ментальная арифметика – это инновационная программа развития интеллектуальных и творческих способностей детей от 5 до 12 лет с помощью древних счетов абакус». Евразийская ассоциация организаций ментальной арифметики утверждает, что еще 2000 лет назад в Вавилоне абакус использовали в астрономии, геометрии и торговле. Также известно, что в 1985-1990 годы Китай, Вьетнам, Япония и Малайзия запустили программу ментальной арифметики в школах с целью развития и тренировки мозга детей с помощью счетов абакус [4, 13].

Сегодня в России занятия по ментальной арифметике проводятся как в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях [7],

так и в частных центрах по работе с детьми. Ежегодно проводятся международные олимпиады по ментальной арифметике и конференции для преподавателей. В отечественной системе образования много сторонников ментальной арифметики, утверждающих, что математические навыки учеников, изучавших абак улучшились, по сравнению с теми, которые не изучали абак. Например, Т.В. Черниговская, доктор биологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, отмечает: «Ментальная арифметика влияет на развивающийся мозг ребенка и развивает эмоциональный интеллект. Ментальная арифметика пришла из Китая, откуда пришли шахматы. Они точно знают, что полезно для человека. Исследование по ментальной арифметике нужно проводить не месяц, а несколько лет, так сказать лонгитюдные исследования, чтобы посмотреть, что происходит с детьми в будущем» [8]. В тоже время, отметим, что есть специалисты, которые настроены скептически и не видят пользы от данной методики. По мнению доцента РГГУ, кандидата экономических наук М. Гладкова «метод достаточно спорный, так как главным образом направлен на получение вычислительного результата, а не на решение проблемы. У обучаемых может потеряться понимание смысла действий. Впоследствии могут возникнуть проблемы с логическими построениями и решением уравнений. В любом случае это не универсальная методика» [6].

Учитывая представленные факты, целью исследований, явилось проведение теоретического анализа полученных данных в области ментальной арифметики, а также оценка результатов изысканий с помощью анализа обратной связи от родителей детей, которые занимаются ментальной арифметикой.

Материал и методы. Предмет изучения – процесс обучения ментальной арифметике, основным инструментом которого являются счета абакус (соробан или суаньпань), представляющие собой ряд стержней, на которые нанизаны бусинки (косточки). При счетах на абакусе используют обе руки для передвижения бусинок. Результатом обучения является возможность решения математических задач без использования рук, то есть не передвигая бусинки абакуса, а при помощи визуализации их в уме.

В качестве методов получения информации использован комплексный подход, который включает: анкетирование; интервьюирование; анализ российского и зарубежного опыта; анализ литературных и электронных источников.

Результаты исследований и их обсуждение. Прежде чем приступить к анализу собственных исследований, необходимо представить вниманию читателей результаты некоторых изысканий, полученных другими авторами в рамках оценки процесса обучения ментальной арифметике. С момента появления ментальной арифметики в Азиатских странах, ученые со всего мира начали наблюдать за детьми, использующими абак. С исторической точки зрения, первые прикладные исследования в области ментальной арифметики начали проводить японские ученые. В лекции от 30 июля 2000 года,

проведенной в городе Никко, доктор Тошио Хаяси (профессор, директор «Научно-исследовательского института передовых наук и технологий, *RIAST*) говорил: «Мы можем активировать нейронные клетки нашего мозга с помощью «стимулов», таких как движение пальцев и громкие разговоры. Когда ребенок работает на счетах, он перемещает бусинки абакуса обеими руками. Движение пальцев обеих рук активирует участки мозга: правая рука координируется с левым мозгом, а левая рука – с правым мозгом» [5, 10].

В 2001 году японский ученый Кимико Кавано из медицинской школы «Ниппон Медикал Скул» опубликовал свою научную работу «Образное мышление учеников абака в более высоких данах (рангах) путем исследования мозговых волн». В данной работе он описал, как измерял мозговые волны студентов на электроэнцефалограмме и магнитно-резонансной томографии, которые слушали музыку, решали какие-либо задачи, а также у тех, кто занимались абакусом более 1-2 лет. У людей, которые не изучали ментальную арифметику во время устного счета бета-волны возникают в левой лобной доле, а у студентов, изучающих ментальную арифметику, при устном счете Кимика обнаружила бета-волны также в правой затылочной области. В итоге она резюмировала, что визуализация бусинок и их передвижение в голове, активирует оба полушария мозга человека [5, 11].

С мая 2002 года по май 2004 года сотрудники Медицинского колледжа Стенли в городе Ченаи (Индия) Митхили Бхаскаран, Ану Сенготтайан, Сангетха Мадху, Васантхи Ранганатхан провели исследования по оценке влияния абакуса на зрительную и слуховую память. Ими были выбраны пятьдесят детей в возрасте от 5 до 12 лет (2–6 классы) из школы Дона Боско и школы св. Доминика Ксавье, которые были в контрольной группе [1, 9]. Также пятьдесят детей из школы Абакус, которые проходили подготовку на протяжении 1–2 лет. Все дети в возрасте от 5 до 12 лет, участвующие в исследовании, имели средний уровень интеллектуального развития и были из обеспеченных семей. В течение первого года обучения они дошли до IV уровня знаний, а во второй – до VI, согласно стандартам международной ассоциации ментальной арифметики *PAMA Global* [5]. Продолжительность одного уровня – шесть месяцев. В течение одного месяца дети дважды посещали уроки по ментальной арифметике (в основном в субботу и воскресенье). Длительность уроков – 1 час. После прохождения каждого уровня дети один месяц отдыхали. В течение этого месяца они решали практические задания по абакусу на дому, а потом проходили следующий уровень.

Все дети, принимающие участие в эксперименте, были разделены на четыре группы: в первую группу вошли пятьдесят учеников в возрасте от 5 до 12 лет, не изучающие абакус, имеющие средний уровень интеллекта – контрольная группа, исследование проводилось с мая 2002 года по май 2003 года); вторая группа – пятьдесят учеников в возрасте от 5 до 12 лет со средним уровнем интеллекта, которые прошли изучение абакуса на протяжении одного года – с мая 2002 года по май 2003 года; в третью группу вошли двадцать

учеников из первой группы, которые на протяжении двух лет считались контрольной группой исследования, а в четвертую группу – двадцать учеников из второй группы, которые на протяжении двух лет продолжали свое изучение ментальной арифметики, соответственно. То, что количество детей в третьей и четвертой группах было меньше (по 20 человек в группе), чем в первой и второй группах (по пятьдесят человек в группе) связано с тем, что после одного года некоторые ученики не продолжили дальнейшее обучение.

Проверку памяти детей авторы выше представленных работ проводили трижды: до начала исследования, через год и через два года обучения. Тестирование включало в себя семь тестов: 1) воспроизведение цифр в прямом порядке: ученик должен повторять последовательность цифр, увеличивающуюся по длине в соответствующем порядке; 2) воспроизведение цифр в обратном порядке: ученик должен повторять последовательность цифр, увеличивающуюся по длине в обратном порядке; 3) повторение предложений: экзаменатор зачитывает ученику пять предложений, после этого ученик должен немедленно пересказать их; 4) пересказ историй: экзаменатор читает ученику историю, после этого он должен сразу пересказать ее; 5) воспроизведение картинок: ученику показывают ряд картинок, после этого они закрываются экзаменатором, при этом ученик должен выложить картинки в том порядке, в каком он их видел, каждый раз начиная с одного конца ряда; 6) визуальная ретенция Бентона (*Benton*): ученику показывают десять сложных и незнакомых геометрических фигур на десяти карточках, каждая из которых описывается в течение десяти секунд, а после завершения показа ученик должен воспроизвести картинки по памяти.

Тест №1 является достаточно простым испытанием для проверки памяти, так как ученик концентрирует свое внимание на списке цифр в том виде, в котором он ему показывается, а затем сразу же сохраняет его в краткосрочной памяти, чтобы повторить экзаменатору.

Тест №2 на обратную цифровую последовательность требует более высокого уровня внимания. Ученику необходимо не только держать в краткосрочной памяти список цифр, но и обработать информацию в уме так, чтобы потом быть представителем в обратном порядке относительно ее первоначального воспроизведения. Кроме того, счет в обратном порядке предполагает устное сравнение полученной информации, мыслительный анализ для воспроизведения цифр в обратном порядке, что является результатом применения воображения и визуально-пространственных способностей. Ученики высоких уровней (эксперты абака) могут называть от

Таблица 1

Результаты исследования влияния абакуса на зрительную и слуховую память [9]

Название групп	Кол-во детей	Среднее значение \pm погрешность (%)					
		Тест №1	Тест №2	Тест №3	Тест №4	Тест №5	Тест №6
Группа №1 (в начале исследования)	50	30,80 $\pm 13,90$	36,80 $\pm 24,37$	57,40 $\pm 22,46$	44,80 $\pm 26,78$	82,80 $\pm 23,13$	76,00 $\pm 18,74$
Группа №2 (в начале исследования)	50	31,60 $\pm 14,86$	24,60 $\pm 20,22$	56,20 $\pm 20,96$	57,40 $\pm 23,80$	88,20 $\pm 15,48$	71,00 $\pm 19,07$
Группа №1 (через 1 год)	50	42,80 $\pm 14,86$	30,80 $\pm 19,778$	54,40 $\pm 20,82$	40,80 $\pm 24,06$	84,00 $\pm 21,19$	73,60 $\pm 21,36$
Группа №2 (через 1 год)	50	51,60 $\pm 22,71$	42,20 $\pm 22,24$	77,80 $\pm 15,33$	80,80 $\pm 21,24$	96,80 $\pm 10,39$	93,00 $\pm 9,05$
Группа №3 (через 2 года)	20	47,00 $\pm 15,25$	41,00 $\pm 23,15$	61,00 $\pm 14,11$	56,00 $\pm 17,89$	90,00 $\pm 13,77$	74,00 $\pm 13,14$
Группа №4 (через 2 года)	20	66,00 $\pm 28,75$	69,00 $\pm 32,13$	84,00 $\pm 15,78$	96,00 $\pm 8,43$	99,00 $\pm 3,16$	96,00 $\pm 5,16$
Группа №2 (в начале исследования)	50	31,60 $\pm 14,86$	24,60 $\pm 20,22$	61,00 $\pm 14,11$	57,40 $\pm 23,80$	88,20 $\pm 15,48$	71,60 $\pm 19,07$
Группа №2 (через 1 года)	50	51,60 $\pm 22,71$	42,20 $\pm 22,23$	77,80 $\pm 15,33$	80,80 $\pm 21,74$	96,80 $\pm 10,39$	93,00 $\pm 9,09$
Группа №4 (в начале исследования)	20	37,50 $\pm 15,14$	27,00 $\pm 21,11$	56,50 $\pm 17,65$	60,00 $\pm 23,09$	85,00 $\pm 15,09$	70,00 $\pm 11,55$
Группа №4 (через 2 года)	20	66,00 $\pm 28,75$	69,00 $\pm 32,13$	84,00 $\pm 15,78$	96,00 $\pm 8,43$	99,00 $\pm 3,16$	96,00 $\pm 5,16$
Группа №1 (в начале исследования)	50	30,80 $\pm 13,90$	36,80 $\pm 24,37$	57,40 $\pm 22,40$	44,80 $\pm 26,78$	82,80 $\pm 23,13$	76,00 $\pm 18,74$
Группа №1 (через 1 года)	50	42,80 $\pm 14,43$	30,80 $\pm 19,78$	54,40 $\pm 20,82$	40,80 $\pm 24,06$	84,80 $\pm 21,19$	73,60 $\pm 21,36$
Группа №3 (в начале исследования)	20	34,00 $\pm 12,31$	29,00 $\pm 16,83$	69,00 $\pm 14,83$	46,80 $\pm 25,35$	85,00 $\pm 23,51$	72,00 $\pm 19,89$
Группа №3 (через 2 года)	20	47,00 $\pm 15,25$	41,00 $\pm 23,15$	61,00 $\pm 14,11$	56,00 $\pm 17,89$	90,00 $\pm 13,77$	74,00 $\pm 13,14$

13 до 20 цифр, как в прямом, так и в обратном порядке, потому что при изучении абака цифры располагаются таким же образом, как они считают на абаке в уме (слева на право). Также эксперты абака имеют великолепную слуховую память и могут безошибочно воспроизводить цифры вслух. После проведения теста №1 и №2 также было обнаружено, что ученики, занимавшие

по программе абак, имеют лучшую слуховую память, по сравнению с группой №1 и №3.

Тесты №3 и №4, проведенные для оценки слуховой памяти, включали повторение предложений и пересказ историй. Результаты показали улучшение навыков у детей, по сравнению с контрольной группой.

Тесты №5 и №6 позволили выявить, что изучающие абак улучшили свою зрительную память (путем распознавания и запоминания пространственных образов), так как правое полушарие было более активно и тренировано по сравнению с учениками, не изучавшими абак. У обычного ребенка с возрастом память улучшается, поскольку по мере взросления дети на своем опыте учатся новому и запоминают жизненно необходимую информацию.

Дети, входящие в контрольную группу, проходили обучение в школе на протяжении двух лет исследования. Стоит отметить, что тесты показали небольшое улучшение результатов в контрольной группе. Тем не менее, баллы учеников, которые изучали абак, были значительно выше по сравнению с учениками в контрольной группе (не только в тестах, где были цифры, но и в других).

Можно отметить, что результаты представленных исследований показывают, что слуховая и зрительная память у изучающих абак намного улучшилась, что позволяет им лучше осваивать школьные предметы (не только математику), так как их способность воспроизводить информацию, полученную благодаря зрению и слуху гораздо выше.

3 августа 2008 года вышло исследование доктора Пола Ирвинга (Манчестерский университет, Манчестер, Великобритания), доктора Омара Кхалефа (Университета в Хартуме, Хартум, Судан), доктора Ля Хамаза (Университет в Хартуме, Хартум, Судан) и доктора Ричарда Линна (Ольстерский университет Колрейна, Северная Ирландия) под названием «Влияние изучения абакуса на уровень интеллекта школьников» [1, 12]. Данные авторы провели исследования с помощью метода прогрессивных матриц Равена (*Standard Progressive Matrices*) о влиянии обучения счета на абакусе и вычислении математических примеров в уме на интеллект суданских школьников. В исследовании приняли участие 3185 детей в возрасте от семи до одиннадцати лет. Дети были разделены на две группы в зависимости от числа баллов, набранных при прохождении теста, а также пола и возраста. Экспериментальная группа в течении тридцати четырех недель (2 часа в неделю) изучала абак. Контрольная группа не проходила обучение. В конце обучения для контрольной и экспериментальной групп было проведено повторное тестирование, подготовленное с помощью метода прогрессивных матриц. В результате финального тестирования было установлено, что экспериментальная группа достигла статистически достоверного повышения уровня интеллекта на 7,11 баллов (IQ), причиной этому послужило обучение абаку.

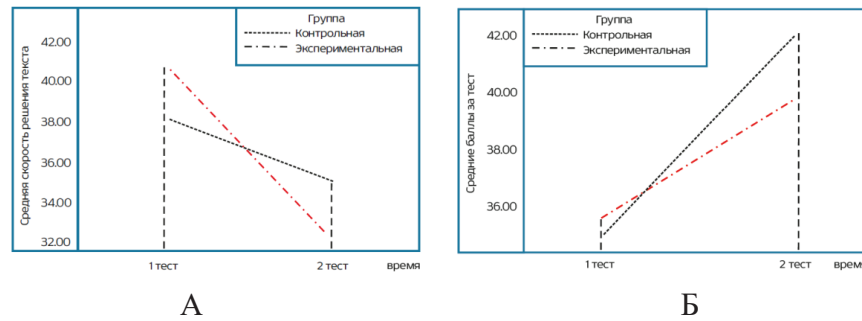


Рис. 1. Результаты финального тестирования детей до (А) и после (Б) изучения абака: А – скорость выполнения теста, Б – набранные баллы [12]

Как мы видим, во всех вышеперечисленных исследованиях участвовали только дети. Родители же выступали в качестве наблюдателей, не принимая участия в исследовании, но могли отметить прогресс в интеллектуальном развитии ребенка, следя за его успеваемостью и эмоционально-волевым развитием, однако, к большому сожалению, ин наблюдения не рассматривались как инструмент для изучения влияния ментальной арифметики на детей. По этой причине в октябре 2019 года сеть центров ментальной арифметики «Абакус» совместно с учеными Казанского (Приволжского) федерального университета провела масштабный опрос родителей, дети которых посещают занятия по ментальной арифметике, посредством сервиса *google.forms*. В опроснике было 19 вопросов, основные из которых, а также полученные результаты, изображены на рисунках 2–8. Ссылка на опрос была разослана через социальные сети и популярные мессенджеры. Всего в опросе приняли участие 886 родителей из Армении, Абхазии, Белоруссии, Киргизии, Таджикистана, Чехии, а также регионов Российской Федерации, таких как Москва, Санкт-Петербург, Севастополь, Республика Башкортостан, Дагестан, Крым, Татарстан, Якутия, Краснодарский, Красноярский, Пермский края, Амурская, Ленинградская, Московская, Нижегородская, Ростовская, Томская, Тюменская, Ярославская области.

Таблица 2

Статистика детей, родители которых прошли опрос в 2019 году

Возраст детей	Количество детей	Продолжительность занятия	Социальный статус семьи ребенка
От 4 до 5 лет	134	Более 1 год	Средний и выше среднего достатка
От 6 до 7 лет	335		
От 8 до 9 лет	285		
Старше 9 лет	128		

В таблице 2 представлена статистика возраста, продолжительности и социального статуса детей, родители которых были опрошены.

Кроме того, для изучения мнения родителей была использована платформа *Mentimeter*, с помощью которой респонденты в интерактивном онлайн-режиме ответили на аналогичные вопросы на одном из мероприятий в Москве. Так было получено 53 ответа.

Таким образом, в общей сложности исследование охватило 939 родителей. На рисунках 2–8 представлены ответы на вопросы. На первый вопрос, большинство родителей ответила «научить быстро считать» и только после – «развивать интеллектуальные способности». Данный ответ для авторов исследования стал неожиданностью, так как предполагалось, что родители выбирают курсы ментальной арифметики для тренировки мозга детей. Задавая более «глубокие вопросы» авторы также выяснили, что многие родители чаще отдают на обучение детей, имеющих по математике удовлетворительные оценки (рис. 2).

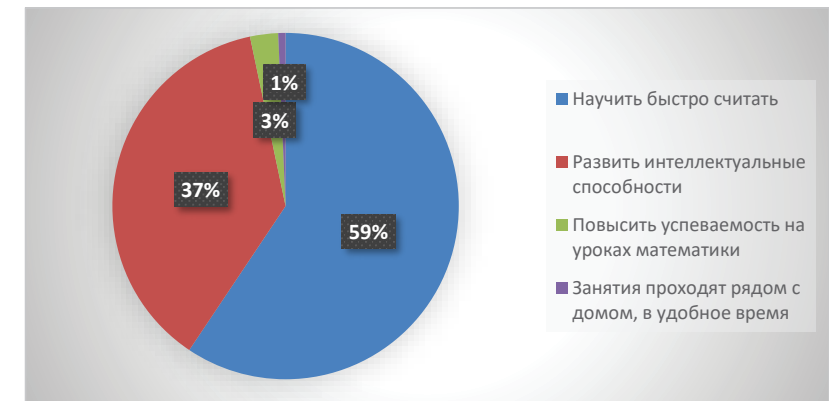


Рис. 2. Вопрос №1. Почему Вы выбрали для своего ребенка ментальную арифметику?

На второй вопрос многие родители ответили, что ментальная арифметика повлияла на успеваемость ребенка. Стоит заметить, что среди респондентов были родители, дети которых ходят в детский сад или начальную школу, где нет пятибалльной системы оценивания.

На третий вопрос большинство родителей ответили, что ментальная арифметика улучшила математические способности ребенка, а также повлияла на процессы усвоения иностранного и родного языков.

На четвертый вопрос большая часть родителей отметили улучшение памяти, что в очередной раз подтверждает результаты некоторых международных исследований.

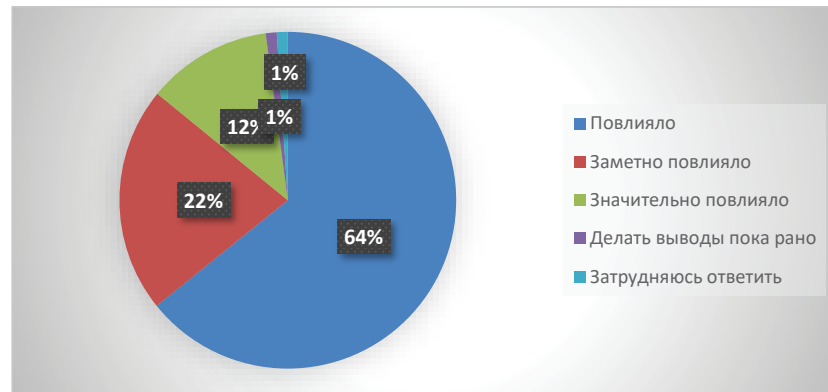


Рис. 3. Вопрос №2. Повлияло ли посещение занятий по ментальной арифметике на успеваемость в школе или в детском саду?

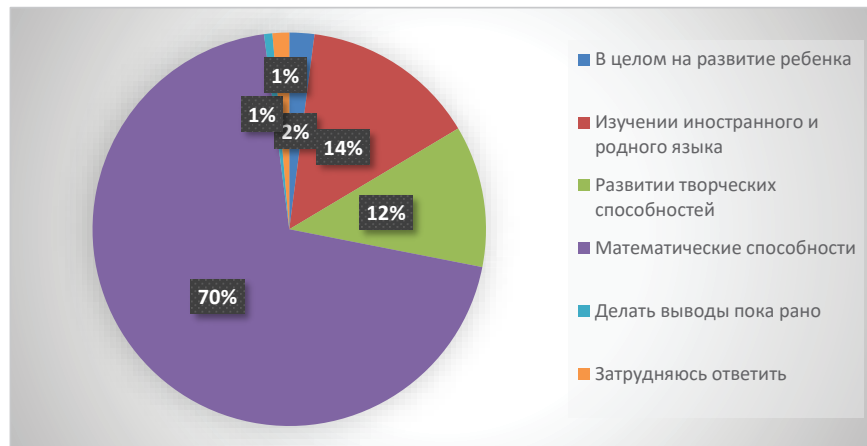


Рис. 4. Вопрос №3. На успех, в каких предметах повлияла ментальная арифметика?

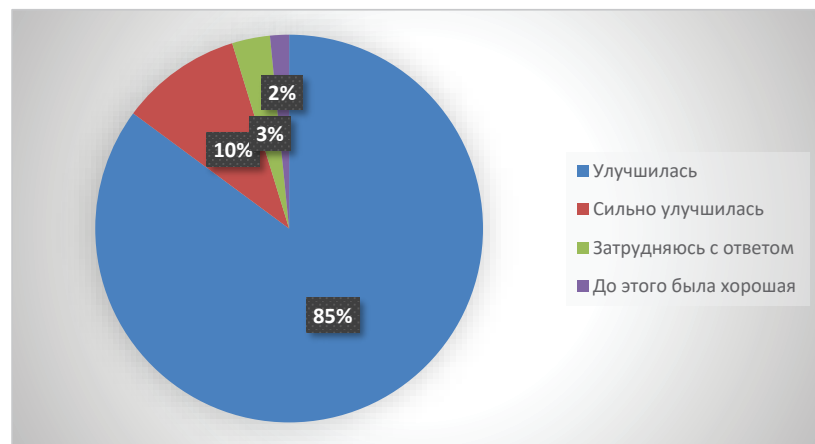


Рис. 5. Вопрос №4. Улучшилась ли память ребенка?

Что касается пятого вопроса, то мнения родителей кардинально разделились. Хотя многие отметили, что заметно улучшилось, но по сравнению с суммой баллов за другие ответы, можно сказать, что ментальная арифметика, по мнению родителей, не влияет или слабо влияет на творческие способности детей.

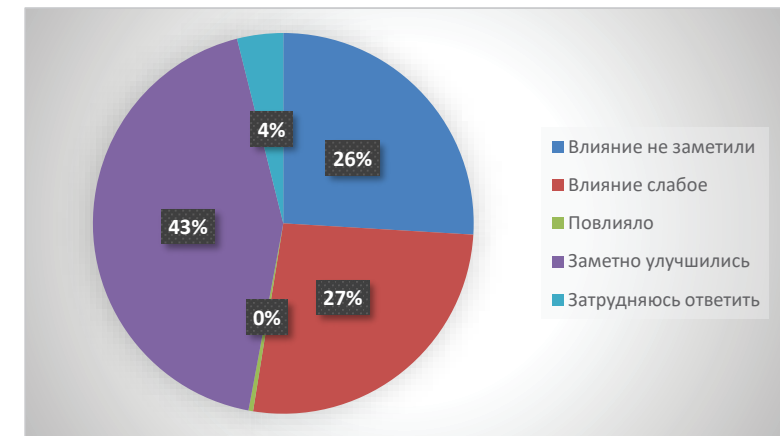


Рис. 6. Вопрос №5. Как повлияла ментальная арифметика на творческие способности?

На шестой вопрос многие родители ответили, что уверенность ребенка после изучения ментальной арифметики повысилась. В процессе обучения ребенок почти всегда переживает ситуацию успеха, что является положительным подкреплением, своего рода биологической обратной связью. Ребенок быстро получает ответ, видит непосредственный результат, все это создает ощущение широких возможностей и уверенности в себе. Дошкольник становится менее зависимым от педагога, таким образом, происходит построение цикла доверия и мотивации. Этот психологический аспект обучения ментальной арифметики не может быть переоценен, так как психологические особенности детей дошкольного возраста включают в себя высокую самооценку своих возможностей, что позволяет ребенку не бояться исследовать действительность, включаться в деятельность, в которой они пока не компетентны, и таким образом активно осваивать окружающий мир.

Последний, седьмой вопрос помог выяснить, что родители не отметили негативное влияние при проведении занятий по 2 часа в неделю, а также по 10 минут каждый день для выполнения домашнего задания. Стоит отметить, что в своих исследованиях К. Матсумото [2] сообщает о психосоматических проблемах у детей в начальной школе Японии, которые посещали занятия по изучению абака, каллиграфии и музыки при интенсивном школьном расписании (более 5 раз в неделю).

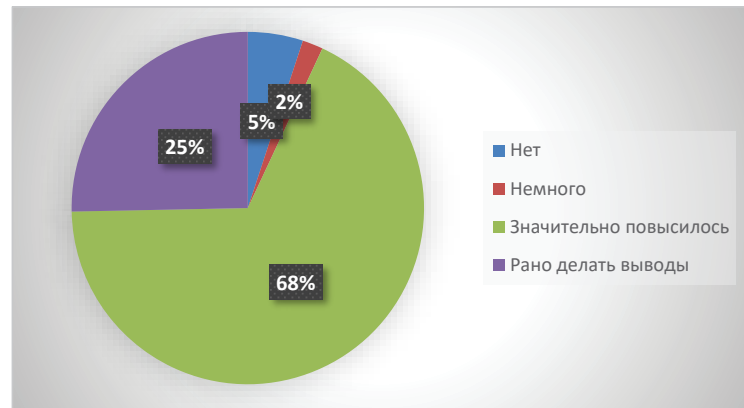


Рис. 7. Вопрос №6. Повысилась ли уверенность ребенка в собственных силах после начала посещения ментальной арифметики?

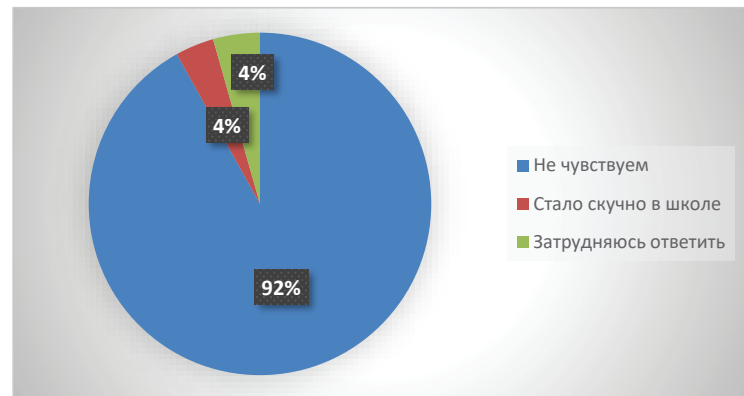


Рис. 8. Вопрос №7. Чувствуете ли Вы «негативное» влияние занятий по ментальной арифметике на ребенка?

Результаты вышеприведенных исследований показали, что ментальная арифметика полезна и действенна при условии, что на реализацию данной технологии уделяется от двух до четырех часов в неделю. При этом, эффективность проявляется через несколько месяцев занятий: заметно улучшается память (особенно зрительная и слуховая), усиливается концентрация внимания и сосредоточенность [2, 3]. Необходимо отметить, что данные изменения у детей отмечались родителями в процессе наших исследований. В тоже время влияние ментальной арифметики на творческие способности остается открытым и требует дальнейшего изучения, хотя количество опрошенных родителей, заметивших положительное влияние занятий ментальной арифметикой составило около 43 %. В этой связи следует отметить, что в будущем необходимо исследовать динамику изменений академических показателей по школьным предметам гуманитарного цикла, принимая во внимание, что творческие способности не всегда коррелируют с

учебными успехами по этим предметам. Тем не менее мы предполагаем, что изучающий абак ученик будет лучше изучать предметы не только математического профиля, но и гуманитарные, творческие и технические дисциплины, в которых требуется концентрация зрительных и слуховых рецепторов. Также можно предположить, основываясь на ответы родителей на шестой вопрос, что ментальная арифметика развивает эмоциональный интеллект, так как ребенок постоянно достигает успеха: ставит себе цель и добивается его, а в некоторых случаях у него возникает «спортивный» интерес, что является серьезным эмоциональным ударом. Ребенок привыкает быть успешным и это способствует дальнейшему формированию, как его характера, так и личности в целом.

Основываясь на полученных нами результатах исследований эффективности ментальной арифметики среди родителей в России и СНГ, а также некоторых данных предыдущих исследователей, можно отметить, что изучение абака детьми не только способствует улучшению их математических навыков, но и, возможно, способствует повышению успеваемости по другим предметам. Перспективы дальнейших научно-практических и теоретических исследований мы видим в проведении лонгитюдных исследований влияния ментальной арифметики на психологические характеристики (внимание, память, умственная работоспособность и так далее) и личностное развитие детей.

1. Багаутдинов, Р.Р. Ментальная арифметика. Знакомство / Р.Р. Багаутдинов, Р.И. Ганиев. – Москва : Траст, 2017. – 98 с.
2. Добрица, В.П. Ментальная арифметика как средство подготовки к компрессивному обучению/ В.П. Добрица, И.С. Добрица, Н.Н. Локтионова, О.Г. Атакищев // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – № 1(49). – С. 209-213. –URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37165614> (дата обращения 25.10.2019).
3. Клиберзина, Ю.С. Формирование умственных способностей в младшем школьном возрасте с помощью ментальной арифметики/ Ю.С. Клиберзина // Инновационное развитие современной науки: проблемы, закономерности, перспективы: сб. статей. – Пенза, 2019. – С. 166-169.
4. Ковтун, О.А. Ментальная арифметика как современная методика обучения дошкольников устному счету/ О.А. Ковтун, И.С. Ковтун // Современная образовательная среда «Теория и практика». – 2018. – С. 148-152.
5. Маулешева, А.В. Ментальная арифметика как нетрадиционный метод обучения устному счёту дошкольников/ А.В. Маулешева, С.Т. Сырланова // Символ науки. – 2016. – №12. – С. 221-226..
6. Нечаенко, Е.К. В два счёта! Что такое ментальная арифметика? / Е.К. Нечаенко. – Электрон. текстовые дан. – Москва: [б.и.], 2018. – URL: https://aif.ru/health/children/v_dva_schyota_chno_takoe_mentalnaya_arifmetika, свободный.
7. Царев, С.А. К вопросу о педагогических ресурсах ментальной арифметики в подготовке детей к социальному взаимодействию / С.А. Царев, Р.Ш. Царева // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №4. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27721> (дата обращения: 31.09.2019).

8. Черниговская, Т.В. Ментальная арифметика: тренд или новое слово в образовании] / Т.В. Черниговская. – Электрон. медиа дан. – Москва: Вместе-ТВ, 2019. –URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gAFAXHnl-pU> (дата обращения: 21.08.2019).

9. Bhaskaran, M. Evaluation of memory in abacus learners / M. Bhaskaran, A. Sengottaiyan, S. Madhu, V. Ranganathan // Indian Journal Physiol Pharmacol. – 2006, № 50 (3). – P. 225–233.

10. Hayashi, T. What Abacus Education Ought to Be for the Development of the Right Brain.] / Т. Hayashi. –Электрон. текстовые дан. – Точиги: [б.и.], 2000. – URL:<http://www.aplusstudents.co.za/Index?id=fc354934-89fb-4df9-b899-9c91b9b6e9d5> (дата обращения: 21.08.2019).

11. Kimiko, K. Imagethinkingofabacususersinhigherdan (ranks) byastudyonbrainwaves / Kimiko Kawano. – Электрон. текст. – Токио: [б.и.], 2000. – URL:<http://www.aplusstudents.co.za/Index?id=fc354934-89fb-4df9-b899-9c91b9b6e9d5> (дата обращения: 20.08.2019).

12. Irwing, P. Effects of Abacus training on the intelligence of Sudanese children [Text] / P. Irwing, Hamza, O. Khaleefa, R. Lynn // Personality and Individual Differences Journal. – 2008, № 45(7). – P. 694-696.

13. Рынок ментальной арифметики. Зачем нужна ассоциация ментальной арифметики? / Евразийская Ассоциация Организации ментальной арифметики. – Электрон. текстовые дан. – Москва: [б.и.], 2019. –URL: <https://mentalarithmetic.ru/press-center/> (дата обращения: 20.08.2019).

УДК 316.454.3

Д.А. Калугина

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательное взаимодействие, преподавательский состав вузов, компоненты готовности педагогических кадров вуза к образовательной инклюзии.

Аннотация: Рассмотрены проблемы реализации инклюзивного образования в российской высшей школе. Несмотря на то, что обучение граждан с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в России уже несколько лет внедряется на всех уровнях образования, отношение к нему неоднозначно, в том числе и со стороны преподавательского сообщества. В ходе социологического исследования автор попытался выявить, насколько преподаватели вузов готовы к работе с группами, где обучаются такие студенты. По результатам проведенного автором социологического исследования выявлена недостаточная мотивационная и технологическая готовность, даны рекомендации по ее преодолению.

D. Kalugina

READINESS OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION TEACHERS TO WORK IN EDUCATIONAL INCLUSION SETTING

Keywords: inclusive education, educational interaction, University teaching staff, components of readiness of University teaching staff for educational inclusion.

Abstract: the article deals with the problem of implementing inclusive education in Russian universities. Despite the fact that education (training?) for people with disabilities has been implemented at all levels of Russian education for several years, the general attitude to it is ambiguous, as well as the attitude of the teaching community. The author has conducted a social survey research trying to estimate University teachers' readiness to work with groups where such students study. The research has revealed insufficient motivational and technological maturity level. Following this, the author provides recommendations for overcoming these challenges.

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-86-1-35-45

Одним из наиболее значимых трендов развития современного социума является максимальная включенность людей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидов во взаимодействия в различных сферах – труда, образования искусства, спорта и т.п. Зрелое развитое общество, следующее этому направлению, рассматривает несоответствия архитектурного и социального пространства не как проблему человека, а как проблему самой среды, которая должна быть одинаково доступной и комфортной для всех.

Значительную роль в социализации и профессионализации играет образование. Оно позволяет реализовать себя, обеспечить собственное существование, «встроиться» в окружающий мир. В 2012 году Россия

ратифицировала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В пункте 5 статьи 24 Конвенции определено: «государства-участники обеспечивают условия для того, чтобы инвалиды могли иметь доступ к общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими» [1]. Таким образом, одним из результатов ратификации является внедрение инклюзии на всех уровнях российской системы образования.

Согласно статистике число студентов с инвалидностью в российских вузах постепенно возрастает, и это свидетельствует о том, что люди поверили в толерантность среды и возможность расширить свое жизненное пространство.

Численность студентов-инвалидов, обучающихся по программам высшего образования (на начало учебного года)¹

2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
18919	16779	16768	18043	19538	21757	22893

Таким образом, инклюзивное образование уже несколько лет является не только предметом нескончаемых дискуссий, но и реальностью образовательных организаций Российской Федерации. В статье 79 ФЗ указано, что «профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования, а также организациями, осуществляющими образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения, должны быть созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» [2].

Реализация инклюзивного образования требует особого внимания к доступности объектов образовательной среды, формированию образовательных программ, выбору технологий обучения и средств контроля сформированности компетенций. Для оценки обозначенных факторов разработаны соответствующие качественные и формализованные показатели, дающие возможность определить степень готовности вуза обеспечить получение образования для инвалидов. Подробный анализ результатов мониторинга условий для реализации образовательной инклюзии, проведенного Министерством образования и науки РФ в 2015 году представлен в статье Г.А. Резник и М.А. Курдовой [3].

Пять критериев эффективности и соответствующие им показатели процесса внедрения инклюзии рассмотрены в работе Н.И. Мазурчук и Н.А. Кисляковой [4, 1408-1411].

¹Составлено на основе данных «Сведения об инвалидах – студентах профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования статистики» [Электронный ресурс]: Федеральная служба государственной статистики. – Режим доступа: http://old.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (дата обращения: 29.12.2019).

Гораздо сложнее выявить готовность студентов, преподавателей и обучающихся с ОВЗ к взаимодействию и разрешению постоянно возникающих проблем построения отношений в образовательном процессе.

Оценивая степень научной разработанности проблемы следует отметить, что исследователями определены в первую очередь методологические аспекты инклюзивного образования: Н.Н. Малофеев (2009, 2011 годы); Н.М. Назарова (2010, 2011 годы); Е.И. Пургина (2014 год); М.М. Семаго (2012 год). Стратегии сопровождения инклюзивного образования изучены такими авторами, как С.В. Алехина (2010, 2011, 2012 годы); Е.Н. Кутепова (2011); М.М. Семаго, Е.Л. Агафонова, Н.Я. Семаго, Т.В. Ветер, С.В. Федотова (2012 год) и другие. Правовое регулирование внедрения инклюзивного образования в высшей школе отражено в работах Е.Н. Палхаевой, Н.Е. Жуковой, О.Н. Горковенко (2017 год).

Социологические аспекты внедрения инклюзивного образования нашли отражение в трудах Е.И. Сорокаты и Н.В. Васильевой (2015 год), авторы исследовали возможности расширения жизненного пространства людей с ОВЗ. М.В. Алешина и И.Р. Плеве еще в 2009 году поднимали вопрос о проблемах принятия инвалидов социальной средой высшей школы. Е.В. Михальчи, М.А. Ковалева изучали проблемы толерантности окружения по отношению к инвалидам и обучающимся с ОВЗ (2011 и 2014 годы). Д.Н. Куликова обращает внимание на двусторонний характер взаимодействия в инклюзии (2015 год).

Несмотря на довольно устойчивый интерес широкого круга социологов и педагогов к рассматриваемой теме, проблема целесообразности и повсеместного внедрения образовательной инклюзии не получила однозначного разрешения. Анализируя современные исследования по данной теме, Е.Н. Палхаева и Н.Е. Жукова отмечают: «по мнению некоторых специалистов, таких как Е.В. Михальчи, М.А. Ковалева, М.В. Алешина, отечественная система высшего образования в целом не готова к принятию обучающихся с ограниченными возможностями. В пользу данного тезиса приводятся различные аргументы от нормативно-правовых сложностей до установки на неприятие людей с инвалидностью образовательным сообществом» [5].

Само по себе понятие «инклюзия» буквально переводится как «включение». Когда мы имеем дело с образовательной инклюзией, то подразумеваем включение каждого обучающегося, в том числе с инвалидностью или ОВЗ, в образовательный процесс в качестве равноправного участника. Т.С. Дорохова и В.Д. Книппер отмечают при этом два важнейших момента. Во-первых, «человек, меняя сферу своей деятельности, так или иначе, взаимодействует с людьми, приспосабливается к новым условиям, порядкам, правилам и вынужден меняться сам». Во-вторых, «инклюзия предполагает, что меняется не только индивид, но и всё окружающее его» [6, 34]. Таким образом, при исследовании внутренней среды

вуза мы не можем не обратиться к изучению мнений основных акторов, включенных в процесс реализации инклюзивного образования.

Одним из важнейших участников процесса образовательного взаимодействия является преподаватель. Именно он непосредственно общается со студентами и регулирует отношения между ними, формирует первичную образовательную и эмоциональную среду на занятии, отвечает за результат обучения.

К проблеме готовности педагогических кадров участвовать в образовательной инклюзии обращались О.П. Асафайло и Л.В. Годовикова. В работе авторы рассматривали формирование технологического, информационного и мотивационного компонентов готовности при подготовке кадров для общего и специального образования в педагогическом вузе. «Мотивационный компонент готовности... включает не только направленность на поддержку особых воспитанников, но и на непосредственную заинтересованность в реализации образовательной инклюзии, <...> информационный компонент подразумевает владение знаниями в области специальной педагогики и психологии, ...технологический компонент предусматривает владение умениями и определенными профессиональными навыками, позволяющими адекватно реализовывать цели и задачи образовательной инклюзии на практике» [7].

Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования проведено нами в июне 2019 года в вузах города Екатеринбурга. Объект исследования – обучающиеся и преподаватели образовательных организаций высшего образования. Предмет исследования – мнение преподавателей о проблемах и результатах внедрения инклюзивного образования в вузе.

Целью исследования является определение проблем реализации инклюзивного образования через призму субъективного восприятия преподавателей и готовности их участия в образовательном взаимодействии в условиях инклюзии.

Эмпирической базой проведенного автором статьи исследования являются данные, полученные в ходе раздаточного анкетирования преподавателей, а также данные качественных полуструктурированных интервью с экспертами. Обработка информации происходила с помощью программы «Vortex.10».

В качестве экспертов, которых мы попросили прокомментировать результаты интервью, были приглашены:

- эксперт 1 – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Уральского государственного педагогического университета,
- эксперт 2 – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии образования Уральского государственного педагогического университета

В исследовании приняли участие восемьдесят преподавателей четырех вузов города Екатеринбурга: 60% женщин и 40% мужчин. Основная масса

опрошенных работает в должности доцента (55,2%), 28,7 % – в должности старшего преподавателя, 16,1% – в должности профессора. В большинстве случаев стаж научно-педагогической деятельности превышает одиннадцать лет: 12,9 % профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) – до 5 лет; 6,5 % ППС – от 5 до 10 лет; 22,6 % ППС – от 11 до 20 лет; 38,7 % ППС – от 21 до 30 лет; 19,4 % ППС – более 30 лет.

Первый блок вопросов был посвящен сущности инклюзивного образования и проблемам его реализации в вузах. В первом открытом вопросе респондентам предлагалось самостоятельно определить содержание понятия «инклюзивное образование».

Большая часть респондентов под инклюзивным образованием понимает включение в учебный процесс всех студентов, независимо от их физических и психологических особенностей (обобщенный ответ 70% опрошенных).

Около 16% респондентов считают, что инклюзивное образование – социализация и адаптация инвалидов в учебном заведении. Однако есть ответы, которые говорят о том, что преподаватели не до конца понимают смысл понятия: «затрудняюсь ответить на вопрос», «инвалиды – такие же люди», «это благое намерение», «это толерантность по отношению к студентам-инвалидам». Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство опрошенных преподавателей придерживаются наиболее распространенного представления об инклюзивном образовании, 10% не вполне представляю, что это такое, и 4% (3 респондента) указали, что вообще не видят специфики инклюзии.

Эксперты определили данные ответы, как типичные для преподавательского сообщества. Эксперт 1: «выполняя "дорожную карту" по показателям обучения работников образовательных организаций для работы с инвалидами [8] руководство вузов проводит повышение квалификации для профессорско-преподавательского состава, и формально большинство коллег теоретически представляют, что такое инклюзия. Для ряда преподавателей данное понятие так и остается благим, но реально слабо осуществимым намерением. Студенты с инвалидностью пока редко заявляют о намерении обучаться по индивидуальным образовательным программам, поэтому педагоги могут и не чувствовать специфики инклюзии».

Стоит отметить, что в качестве наилучшей формы обучения для студентов с ОВЗ все же более половины респондентов (52,5 %) выбрали обучение в специализированных образовательных организациях, 40 % – совместное обучение в условиях вуза вместе со сверстниками, 7,5 % сочли наиболее оптимальным индивидуальное обучение на дому. В качестве особого мнения можно привести устный комментарий одного из респондентов: «Да, совместное обучение – это хорошо. Но давайте сделаем два-три таких вуза в регионе. Это позволит концентрированно направить средства и сосредоточить на этих площадках наиболее подготовленных преподавателей».

Эксперт 2: «Эти данные указывают на латентное неприятие инклюзивного образования со стороны значительной части преподавателей.

Коллеги понимают, что инклюзия реализуется в первую очередь за их счет (с этим, кстати, связано и пожелание повышения оплаты за такую работу). ППС вузов по-прежнему считают оптимальной либо традиционную систему специализированных образовательных организаций, где работают специально подготовленные преподаватели и узкие специалисты, либо домашнее обучение. Качественное совместное обучение реализуется при условии специального сопровождения студентов с инвалидностью или ОВЗ (тьютор, педагог-психолог, социальный педагог), а для большинства вузов и один такой специалист редкость. Идея сконцентрировать ресурсы в нескольких вузах региона не так уж плоха, но она не поддерживается на уровне руководства образованием».

При ответе на вопрос «Какие факторы наиболее эффективно способствуют реализации инклюзивного подхода в российском образовании?» респондентам разрешалось выбрать до трех вариантов ответа. Таким образом, в качестве главных были выделены: современное материально-техническое и методическое оснащение (90 %), наличие специалистов сопровождения (71 %), специальная подготовка преподавателей (46 %), тренинги для студентов (29 %), а также повышение заработной платы профессорско-преподавательского состава (42%). Следовательно, респонденты рассматривают инклюзию как затратный процесс, требующий серьезной подготовки. Чуть меньше половины опрошенных считают, что в силу увеличившейся ответственности и нагрузки преподаватели должны получить больше за свою работу.

И все же 67,5 % опрошенных согласились с утверждением, что «совместное обучение положительно отразится на остальных студентах и поможет создать толерантную среду в стенах института», 32,5% затруднились ответить. Тех, кто бы был не согласен с данным утверждением, среди респондентов не нашлось.

Оба эксперта на основании собственных наблюдений подтвердили, что студенты позитивно относятся к обучающимся с ОВЗ, готовы оказывать поддержку и помогать в случае необходимости, привлекать к участию в культурно-массовых мероприятиях и внеурочной деятельности. Эксперт 1, опираясь на собственную практику, отметил неприятие требований таких студентов к особому оцениванию их учебы, особенно там, где применяется балльно-рейтинговая система. На наш взгляд, такие примеры свидетельствуют в пользу конструктивного влияния студенческой среды, которая принимает инклюзию, предполагающую равных правил для всех. Отношение респондентов-преподавателей к этой проблеме рассмотрены ниже.

Второй блок состоял из вопросов, касающихся готовности преподавателей к работе со студентами с инвалидностью и ОВЗ и проблемах инклюзии. 40 % респондентов отметили достаточный уровень развития мотивационной готовности и технологических компетенций к работе со студентами с ОВЗ; 20% считают, что мотивационно готовы, но им не хватает технологических компетенций для реализации инклюзивного

образования; 21% преподавателей не готовы к работе со студентами данной категории; 19% опрошенных затруднились ответить на данный вопрос. Таким образом, можно сделать вывод, что существенной проблемой взаимодействия преподавательского состава со студентами с инвалидностью и ОВЗ может стать отсутствие технологической подготовки и знаний о таких студентах, а в ряде случаев потребуется и психологическая подготовка.

Эксперт 2 прокомментировал эту ситуацию следующим образом: «Работа с группами людей всегда связана с эмоциональной нагрузкой. Наличие студентов с особыми потребностями эту нагрузку усиливает. Как уже было сказано выше, теоретическую подготовку согласно требованиям «дорожной карты» прошли все преподаватели, успешно сдали тесты на знание нормативных актов и видов нозологии. Но подготовка к работе со студентами с ОВЗ обязательно должна включать тренинги, семинары по обмену опытом, стажировки в тех вузах, где инклюзия реализуется уже давно. Для Урала – это Челябинский государственный университет».

Эксперт 1 порекомендовал в качестве площадки для повышения квалификации в сфере инклюзивного образования Уральский государственный педагогический университет, но добавил, что самый полезный опыт был им получен на тренинге участников социального движения АНО «Белая трость». В настоящее время АНО «Белая трость» в рамках «Школы мастеров инклюзии» реализует дополнительную образовательную программу «Формирование коммуникативной компетентности для взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями здоровья». Это совершенно уникальная возможность получить реальный опыт взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Кроме того, большинство респондентов (около 79%) отметили, что не умеют пользоваться различными техническими средствами для студентов с ОВЗ (индукционной системой, специальными программами для увеличения изображения, «балаболкой» и т.п.), поскольку на данный момент в этом не было необходимости. Такой результат опроса настораживает, особенно в связи с тем, что сами же эти преподаватели (90% респондентов) в качестве одного из наиболее важных факторов успеха реализации инклюзивного образования указали современное материально-техническое оснащение.

Эксперт 2 несколько смягчил беспокойство по этому поводу, отметив, что подобные компетенции, как правило, оперативно формируются по мере необходимости.

Наибольшие сложности, с точки зрения опрошенных преподавателей, возникнут в процессе взаимодействия со студентами с нарушениями слуха и зрения (ответили 46% респондентов), с нервными и психическими нарушениями (ответили 54% респондентов). Студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата или с соматическими заболеваниями, по мнению респондентов, не создают значительных затруднений при совместном обучении. Однако нозологии часто имеют сочетанный характер,

определенные проблемы могут вызывать во время занятия и соматические заболевания студентов. Об этом следует знать преподавателям, работающим со студентами с ОВЗ.

Эксперт 1 пояснил: «С мая 2017 года абитуриентам-инвалидам не нужно предоставлять справку медико-санитарной экспертизы об отсутствии противопоказаний к обучению, что усложнило и без того непростое положение вузов. Однако те, кто закончил 11 классов и смог сдать ЕГЭ в обычной школе в условиях инклюзии, как правило, достаточно быстро адаптируются и в вузовской среде, успешно взаимодействуют с преподавателями и одногруппниками. Те, кто не имеет такого опыта, предпочитают дистанционное обучение, где образовательное взаимодействие более формализовано».

Эксперт 2 добавил: «Течение ряда заболеваний, таких как сахарный диабет, онкология и другие также накладывает свой отпечаток на характер человека и его потребности, и преподаватель имеет право на информацию о проблемах данного студента, если тот поставил в известность образовательную организацию о наличии инвалидности по данному виду заболевания».

Достаточно часто при обсуждении инклюзивного образования возникает вопрос о возможных «поблажках» для студентов с инвалидностью и ОВЗ. Мы попытались выяснить, как относятся к этому наши респонденты. 57,5 % опрошенных считают, что статус студента с ОВЗ не дает повода относиться к нему более снисходительно при выставлении оценок, так как это будет несправедливо по отношению к другим студентам. 30% полагают, что снисходительное отношение обидит самих студентов с ОВЗ, а 8,7% респондентов выбрали вариант ответа «в ряде случаев снисхождение возможно». Вариант «да, к студентам с инвалидностью и ОВЗ при оценке их знаний следует относиться более лояльно, чем обычным» выбрали 3,8%.

Выше эксперты уже обращали внимание на данный аспект образовательного взаимодействия в условиях инклюзии. Здесь все же следует ориентироваться на то, что предусмотренные образовательным стандартом и образовательной программой по выбранному направлению подготовки компетенции должны быть сформированы у каждого обучающегося в полном объеме. Даже индивидуальная адаптированная образовательная программа может определять более длительный срок обучения, дополнительные модули, использование специальных средств и технологий обучения, однако снижение требований к подготовке выпускника не предусматривается. И это придется учитывать преподавателю, даже если преподаватель испытывает жалость к студенту, или же ему проще поставить ему оценку, чем добиться удовлетворительных знаний и умений по дисциплине.

68,2% опрошенных также ответили, что при проведении занятий в группах, где есть студенты с ОВЗ и инвалидностью, будут использовать специальные средства предоставления информации, контроля знаний и тому подобное. 24,6% ответили, что будут это делать только при специальном

запросе об обучении по адаптированной программе, 7,2% опрошенных при проведении занятия будут ориентироваться, в первую очередь, на потребности студента с ОВЗ и инвалидностью.

Если студент будет нуждаться в дополнительном времени для ответа на семинаре, 45% опрошенных преподавателей готовы его выделить, несмотря на то, что план занятий может быть из-за этого изменен. 40% респондентов ответили, что дадут время выступить, но в дальнейшем, будут реже привлекать к участию данных студентов в интерактивной работе. 15% не будут тратить время на занятия, а пригласят такого студента на индивидуальную консультацию.

Эксперт 2: «По этим двум позициям мнение преподавателей довольно предсказуемо и практически оправдано, особенно в условиях недостаточно организованного сопровождения. Возможно, это позволит повысить как образовательную активность самих обучающихся с ОВЗ, так и помощь студентов группы».

Исходя из результатов исследования, мы заключаем, что преподаватели образовательных организаций высшего образования в основном представляют сущность инклюзии, но в качестве наилучшей формы обучения инвалидов и лиц с ОВЗ ее принимает менее половины. Эксперты определяют такую ситуацию как «латентное неприятие» инклюзивного образования преподавательским сообществом по причине недостаточной поддержки и стимулирования. В связи с этим руководству вузов следует изучать и внедрять опыт организации сопровождения, вводить стимулирующие надбавки преподавателям, работающим со студентами с инвалидностью и ОВЗ.

Сравнивая реализацию государственной политики в сфере инклюзивного образования в России и во Франции, И.В. Жукова отмечает, что «на образовании во Франции никогда не экономят, прежде всего вкладывают средства в подготовку кадров и в обеспеченность кадрами» [9, с. 155]. Перенять этот опыт будет полезно для решения такой немаловажной проблемы, как преодоление мотивационной и технологической неподготовленности преподавателей для работы в рамках инклюзии.

Тренинги, семинары, стажировки требуют существенных затрат, которые, несомненно, будут оправданы. Например, АНО «Белая трость» проводит «практические тренировки для слушателей, имитирующие услугу и сервис для лиц с инвалидностью с использованием технических средств реабилитации»¹, и предусматривает возможность занятий на территории заказчика. Программа повышения квалификации проводится в рамках сетевого сотрудничества с ГАУ ДПО «Региональный кадровый центр государственного и муниципального управления». Такая подготовка позволит преподавателям вузов преодолеть сложности, которые могут возникнуть с обучающимися, имеющими разные виды нарушений.

¹Подробная информация размещена на официальном сайте АНО «Белая трость». Режим доступа: <https://extrability.org/>

Не все преподаватели уверенно могут пользоваться материально-техническими средствами, предусмотренными для студентов с ОВЗ с различными нозологиями. Потребуется время для того, чтобы разобраться и научиться, хотя запрос может поступить в любой момент.

Перечисленные мероприятия направлены, в том числе, и на формирование инклюзивной культуры образовательной организации, включающей, по мнению Т.С. Дороховой, С.И. Глухих и Е.О. Кудрявцевой, «инклюзивную культуру субъектов образовательного процесса» [10, 60].

В связи с этим нельзя не упомянуть и еще об одном аспекте инклюзивной культуры – включение в образовательную среду детей мигрантов. Эту проблему, которая становится все более актуальной и для нашей страны, поднимают Г.Е. Зборовский и В.А. Шуклина, анализируя опыт Великобритании. Образовательная инклюзия рассматривается авторами как «идея равных возможностей, отсутствие дискриминации, обеспечение школой «гостеприимного сообщества и условий сохранения и развития культурной самобытности каждого человека» [11, 164].

На данный момент материально-техническое, информационное и методическое оснащение образовательных программ вузов сформировано с учетом требований организации образовательного процесса в условиях инклюзии. Но особое внимание следует обратить на решение проблем стимулирования, а также формирования мотивационной, информационной и технологической готовности тех, кто непосредственно задействован в реализации данного направления развития российского высшего образования.

1. Конвенция о правах инвалидов. –URL: www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 15.11.2019).

2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012, № 273-ФЗ // КонсультантПлюс: справочно-правовая система. – Статья 79. – URL : <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 15.11.2019).

3. Резник, Г.А. Развитие инклюзивного образования в вузах России/ Резник Г.А., Курдова М.А. // Экономика и социум. 2016. № 11(30). –URL: <http://reader.ru/140116844> (дата обращения: 15.11.2019).

4. Мазурчук, Н.И. Образовательные организации в процессе внедрения инклюзии /Мазурчук, Н.И. Кислякова Н.А. // КонференциумАСУО: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 3. – С. 1405-1411.

5. Палхаева, Е.Н. Проблемы инклюзии в высшем образовании: обзор современных гуманитарных исследований/Палхаева Е.Н., Жукова Н.Е.// Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. –URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26954> (дата обращения: 16.11.2019).

6. Дорохова, Т.С. Идеи педагогики А.С. Макаренко в контексте инклюзивного образования / Дорохова Т.С., Книппер В.Д. // Социальная педагогика. – 2019. – №1. – С. 30-36.

7. Годовникова, Л.В. К вопросу подготовки педагогических кадров для реализации инклюзивного образования / Годовникова Л.В., Асафайло О.П. // Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию. – URL: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=438> (дата обращения: 15.11.2019).

8. Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и предоставляемых на них услуг в сфере образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 2 декабря 2015 г., № 1399 //Гарант: справочно-правовая система. – URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71233840/> (дата обращения: 15.11.2019).

9. Жукова, И.В. Сравнительный анализ реализации государственной политики в сфере образования в России и во Франции. Инклюзивное образование / Жукова И.В. // Государственное и муниципальное управление: состояние, проблемы и современные тенденции: монография / под ред. Т.Е. Зерчаниновой; Уральский институт управления – филиал РАНХиГС. – Екатеринбург, 2019. – Гл.6. – С. 124-176.

10. Дорохова, Т.С. Формирование инклюзивной культуры субъектов образовательного процесса в дошкольном образовании / Дорохова Т.С., Глухих С.И., Кудрявцева Е.О. // Педагогический журнал Башкортостана. – 2018. – № 3(76). – С. 57–63.

11. Зборовский Г.Е. Обучение детей мигрантов в Великобритании: образовательная политика и реализация повседневных практик / Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. // Известия Уральского федерального университета. – Серия 1: Образование: вызовы нового времени. – 2016. – № 1. – С. 159–168.

УДК 372.8

Л.Л. Салехова, И.И. Валеев

ТЕНДЕНЦИИ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МНОГОЯЗЫЧНОМ КОНТЕКСТЕ (АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР)

Ключевые слова: математическое образование, языковое разнообразие, полилингвальная образовательная среда, профессиональное развитие учителей, принципы обучения математике

Аннотация. Актуальность данной аналитической статьи объясняется тем, что лингвистическая диверсификация студенческой аудитории и школьных классов является объективной реальностью современных образовательных практик, оно коснулось и математического образования. Вопросы, связанные с преподаванием математики в полилингвальной образовательной среде, являются актуальными для многих образовательных контекстов в современном мире. Увлеченность большого количества исследователей вопросами языкового многообразия в преподавании математики, обсуждение этих вопросов на международных научных мероприятиях и, наконец, рост разнообразия исследовательских направлений – все это говорит о том, что математическое образование в многоязычном контексте становится перспективным для дальнейших исследований. Цель статьи – анализ главных направлений исследований проблем математического образования в многоязычном контексте. Как показал анализ методической литературы, многоязычное обучение математике было хорошо изучено, но недостаточно глубоко проанализировано с точки зрения различных языковых контекстов. Авторами выделены три направления исследований проблем математического образования в многоязычном контексте, приведен их анализ, отмечается их роль в разработке прикладных исследований в области методики обучения предметной области «Математика». Исследовательский интерес направлен на выявление пробелов в научно обоснованных знаниях о методах преподавания и проектирования задач, принципах разработки и оценивания механизмов изучения и обучения математике в лингвистически диверсифицированной образовательной среде. В свете поиска ответов на основополагающие вопросы преподавания математики и подготовки современного учителя к работе в полилингвальной образовательной среде предлагается расширить существующие траектории исследований еще одним направлением, актуальным для Республики Татарстан. Статья может представлять интерес для специалистов, занимающихся исследованием вопросов преподавания математики в условиях языкового разнообразия, в частности, национально-русского двуязычия.

L.L. Salekhova, I.I. Valeev

RESEARCH TRENDS IN MATHEMATICS EDUCATION PROBLEMS IN MULTILINGUAL CONTEXTS (ANALYTICAL REVIEW)

Keywords: mathematics education, multilingual contexts, multilingual educational environment, teachers' professional development, mathematics teaching principles

Abstract: The relevance of this analytical article is explained by the fact that the linguistic diversity of the student audience and school classes is an objective reality of (is a common phenomenon in) modern education and mathematics education is no exception. The issues related to mathematics teaching in a multilingual educational environment are relevant to many educational contexts in the modern world. The absorption of many researchers in the issues of

linguistic diversity in mathematics teaching, discussion of these issues at international scientific events and, finally, the growth of research fields diversity - all suggest that mathematics education in multilingual contexts is a promising research direction. The purpose of the article is to analyze the main research trends in mathematics education in multilingual contexts. As the analysis of the literature has shown, multilingual mathematics teaching has been well studied, but has not been sufficiently analyzed in terms of different language contexts. The authors have distinguished three research trends of mathematics education in multilingual contexts, provided their analysis and outlined their role in the development of applied research on teaching methods of 'Mathematics'. The research is aimed at identifying gaps in science-based knowledge of teaching methods and designing tasks, the principles of developing and evaluating mechanisms for studying and teaching mathematics in a linguistically diverse educational environment. In the light of searching for answers to the fundamental questions of mathematics teaching and training of a modern teacher to work in a multilingual educational environment, the authors propose to expand the existing research paths with another direction relevant for the Republic of Tatarstan. The article may be of interest to the specialists involved in the study of mathematics teaching in the context of linguistic diversity and native (local) language-Russian bilingualism in particular.

DOI:10.21510/1817-3292-2020-86-1-46-54

Почти повсеместно языковое разнообразие в мире стало характерной чертой современного образования. Идея одноязычного национального государства неуклонно разрушается. В настоящее время национальные меньшинства достаточно часто заявляют о праве получения образования на своем родном языке. Внутренняя и внешняя миграция ведет к появлению по всему миру лингвистически супердиверсифицированных школьных классов в урбанизированных районах.

Способность личности жить и работать в полилингвальной среде все чаще рассматривается в социальном и экономическом аспекте. Этот сдвиг сознания в обществе – такое же изменение, как социолингвистическое или демографическое – имеет важные последствия для образования.

В частности, возникает вопрос, как этот фактор влияет на математическое образование? Какие вопросы возникают при обучении математике на родном языке или в полилингвальном контексте? Если мобильность и сверхдиверсифицированность стали одной из преобладающих тенденций в современной образовательной среде, то какие последствия это имеет для преподавания математики, для подготовки учителей математики, для разработки учебных программ по математике?

В последние двадцать лет формируется область исследований, которая фокусируется на математическом образовании в лингвистически диверсифицированной дошкольной, школьной или вузовской среде. Она охватывает очень широкий круг ситуаций, возникающих в контексте социального многоязычия, миграции, колонизации, возрождения национальных языков, языкового погружения и билингвального обучения, а зачастую и комбинации нескольких таких ситуаций.

Всего лишь двадцать лет назад еще можно было прочитать всю имеющуюся литературу по этой теме, а активные исследователи, работающие в области билингвального образования, уместились бы вокруг большого

круглого стола. Сейчас уже можно выделить несколько тенденций, в направлении которых в последние годы происходит развитие.

Во-первых, было проведено несколько обзорных мероприятий с последующей публикацией ряда работ, включая исследование Международной комиссии по математическому образованию (*ICMI*) и сопутствующий том книги по преподаванию математики в многоязычном контексте профессора Университета Оттавы Р. Баруэлла [1]. Вышла совместная книга профессора Университета Ага Хана А. Халай и профессора Австралийского Католического Университета Ф. Кларксона [2] о преподавании и изучении математики в многоязычных классах. Издан один выпуск международного журнала по математике, науке и технологии образования «Евразия». В данном выпуске центральное место занял научный труд представителей Технического университета Дортмунда (Германия) С. Предиери А. Мейера [3]. Стоит отметить также главу справочника по многоязычным математическим классам, подготовленной научной группой под руководством Р. Баруэлла [4].

Также активизируется деятельность различных конференций поданной тематике. Вклад в это направление исследований в области математического образования был первоначально сделан тематической исследовательской группой № 31 «Математическое образование в многокультурном и многоязычном контексте» на Международном конгрессе по математическому образованию (*ICME*) 2016 года в Гамбурге.

Представители системы образования различных стран начинают осознавать растущее разнообразие (или сверхдиверсифицированность) своих школьных систем и обращаются к ученым и исследователям с вопросами о разработке политики, практики и учебных программ, в частности, в области математического образования, что способствует расширению области исследований.

Стандарты нового поколения, которые реализуются в системе педагогического образования, предоставляют педагогическим вузам большую свободу в части проектирования и разработки своих образовательных программ. Вариативная составляющая этих программ, исходящая из условий регионального рынка и специфики вуза, может способствовать как развитию билингвального обучения, так и индивидуализации образовательного процесса. Учеными из Башкортостана А.В. Дорофеевым и М.Н. Арслановой [5] средствами векторного моделирования представлена модель методической подготовки будущего учителя, которая способствует проектированию его индивидуальной образовательной траектории. Инварианты, представленные в модели, выступают в качестве критериев комплексной диагностики результатов профессионального образования. Кроме того, в научной статье [6] вышеупомянутых авторов описывается принцип многомерности и обосновывается его роль в проектировании нелинейного обучения будущего педагога. По мнению авторов, интегрированный результат профессиональной подготовки будущего педагога выражается компетенциями, существенными

признаками которых являются многофункциональность, надпредметность, междисциплинарность и многомерность.

Обращаясь к этим признакам, можно проследить их проявление в профессиональной деятельности учителя, подготовленного к работе в билингвальной образовательной среде. Так, например, владение как минимум двумя языками и умение одновременно прибегать к ним в рамках учебного процесса является своего рода показателем многофункциональности педагога. К тому же билингвизм представляет собой междисциплинарный феномен, вызывающий значительный резонанс среди представителей науки на педагогическом поприще.

В России вопросам обучения математике на билингвальной основе стало уделяться пристальное внимание в начале 2000-х годов, когда некоторые субъекты нашей страны выступили за совершенствование национально-русского учебного двуязычия в образовании.

Л.Т. Зембатовой [7] обоснована целесообразность обучения математике младших школьников на билингвальной основе как фактора повышения качества математического образования. В своей работе автор приходит к выводу, что билингвальную математическую компетенцию младшего школьника можно определить как дидактическую категорию, обозначающую совокупность межкультурных и специальных математических знаний, умений и навыков, обеспечивающих готовность осуществления образовательной деятельности на родном (осетинском) и русском языках.

Н.И. Спиридоновой [8] выявлены особенности формирования у школьников математических понятий на основе билингвального обучения. Автор утверждает, что усвоение математических понятий в условиях национально-русского двуязычия должно осуществляться на основе специально разработанной методики, учитывающей специфику различных психолого-дидактических концепций усвоения знаний обучающимися и концепций билингвального образования.

Определение историко-теоретических предпосылок, этапов и направлений становления отечественного билингвального образования средствами родного и иностранного языков позволило разработать и подтвердить целостную концепцию двуязычного обучения в высшей педагогической школе [9]. В нашей работе [10] экспериментально доказано, что билингвальное обучение математике средствами русского и английского языков (с точки зрения его влияния на повышение уровня культуры математической речи) эффективнее моноязычного обучения студентов на иностранном языке.

Во-вторых, в настоящее время гораздо больше исследователей из разных стран работают над вопросами, связанными с языковым многообразием в математическом образовании. Например, на последней рабочей конференции европейских исследований в области математического образования (*ERME*) 2019 года, которая состоялась в Техническом университете Дортмунда (Германия), присутствовали представители многих стран:

Германии, Дании, Норвегии, Швеции, Финляндии, Испании (Каталонии), Нидерландов, Канады, США, Колумбии, России (Татарстана) и Индии.

Стоит также отметить большое географическое разнообразие публикаций на данную тему – 51 автор из 26 различных стран внес свой вклад в *ICMI Study Volume* (2016).

В-третьих, растет разнообразие исследовательских направлений, стилей, что формирует предпосылки для возникновения теоретических перспектив.

До настоящего времени в данной области можно было выделить три главные тенденции[4]:

1. *Когнитивные исследования*, рассматривающие индивидуальное математическое мышление применительно, например, к языкам обучающихся или степени их двуязычия или многоязычия.

2. *Дискурсивные исследования*, рассматривающие коллективное математическое мышление и взаимодействие в многоязычных классах.

3. *Социально-политические исследования*, рассматривающие отношения между языком, властью и неравенством в отношении обучения математике, преподавания и оценки результатов, а также в области политики в образовании.

Хотя эти тенденции перечислены в хронологическом порядке, все они одновременно остаются активными областями исследовательской работы.

Однако в последнее время мы видим рост инноваций и диверсификации в исследовательских методах. Так, некоторые ученые стали использовать исследование специальных тем, что отражено в научных трудах С. Предигер[11] и А. Мейера [12]. Лингвистическую антропологию можно отследить в статье исследователя Университет Умео (Швеция) К. Эдмондс-Уотен[13], этнографию – в материале Р. Баруэлла [14], методологию деколонизации в исследовании канадского ученого Л. Борден [15] и А. Парра [16], представителя Ольборгского университета в Дании.

Наконец, общая трактовка языка в этой области изысканий становится все более сложной, с гораздо более тщательным применением лингвистических теорий и методов, чем в прошлом. Все чаще ученые обращаются к теории сравнительного языкознания, представленной в статье К. Эдмондс-Уотен [12], к анализу интерактивного дискурса – в материале Л. Вессель [17], в системной лингвистике, описанной, например, в трудах сотрудника Университета Южной Африки Н. Планас [18] или транслингвальному подходу Бахтина, представленному в научном труде Р. Баруэлла [19]. В современных публикациях язык не только проблематизируется. Он встраивается в методологическое и теоретическое обоснование исследований.

То же самое касается и математических тем, которые сосредоточены на языковом разнообразии в отношении изучения конкретных аспектов математики (в том числе при изучении дробей) в работах Л. Вессель [20] и С. Предигер [11], некоторых тем высшей математики – в материалах В. Дюран-Герье [21], теории вероятностей М. Казима [22] и линейных

функций в статье У. Занера [23], не касаясь многолетней работы по текстовым задачам.

С увеличением числа студентов и преподавателей, которые изучают и преподают математику в многоязычном контексте, важные научно-практические вопросы о том, как начать плодотворное изучение математики с использованием нескольких языков, вышли на передний план. Исследования в этом направлении актуальны как для ученых, так и для преподавателей, которые выражают свою насущную потребность в получении ответов на то, как реагировать на изменения и трансформировать образовательные стратегии.

Таким образом, к сегодняшнему дню можно выделить три описанных выше главных направления исследований проблем математического образования в многоязычном контексте. Однако, главной целью их дальнейшего развития, по нашему мнению, является устранение пробелов в научно-обоснованных методах преподавания математики в полилингвальной образовательной среде. В будущем необходимо систематически учитывать перспективы, связанные с разработкой механизмов подготовки учителей математики к работе в билингвальной среде. Эти идеи дают возможность дополнить существующие тенденции в изучении проблем математического образования в многоязычном контексте новым, не изученным ранее направлением и более подробно описать его. Новая тенденция открывает перспективы для дальнейшего развития исследовательских направлений и предполагает более глубокий анализ языкового разнообразия в преподавании математики.

В результате проведенного анализа нами была выявлена связь между проектно-ориентированным подходом к исследованию и проделанной работе в когнитивных, дискурсивных и социально-политических аспектах, описанных выше. Все эти три направления являются основой и необходимым условием в прикладных исследованиях.

Подводя итог анализу существующих исследовательских тенденций, можно сказать, что несмотря на тщательный анализ многоязычного обучения с точки зрения различных языковых контекстов, по-прежнему существует пробел в научно обоснованных знаниях о методах преподавания, проектирования задач, принципах разработки и оценивания механизмов изучения и обучения, с помощью которых можно активизировать и развивать языковые репертуары монологичных и многоязычных учащихся для достижения более глубокого понимания математики. Этот разрыв может быть преодолен путем более активного научного обмена – не только между исследователями из разных языковых контекстов, но и между преподавателями, учителями-практиками и исследователями – включая как теоретическую разработку, так и распространение идей.

Существующие исследования и методологические подходы, которые были выделены выше (когнитивные, дискурсивные, социально-политические исследования), предлагается дополнить методическими и проектными

исследованиями на уровне классных аудиторий для восполнения пробелов в научно обоснованных знаниях по методике преподавания, проектированию заданий, принципам обучения математике и методическими и проектными исследованиями по профессиональному развитию учителей, включая повышение квалификации работающих учителей и преподавателей; исследования по проверке эффективности методических разработок во время контролируемых или полевых испытаний для тестирования учебных подходов и конструкций; развитием междисциплинарной теории билингвального обучения математике в целом.

Выделенное направление должно включать в себя разработку механизмов обучения математике, изучения математики, составления учебных программ с опорой на научные разработки и теорию, которые были созданы в рамках первых трех траекторий.

Данные направления исследований являются актуальным для Республики Татарстан, так как в Казанском федеральном университете по заказу Министерства образования и науки в 2018 году началась подготовка учителей математики для полилингвальных школ Республики Татарстан. На сегодняшний день на первом и втором курсах обучается 150 студентов. Все они были зачислены на первый курс по итогам Единого государственного экзамена Российской Федерации по математике, русскому языку и обществознанию. Лингвистический портрет студентов очень разнообразный, но большинство является продуктивными татарско-русскими билингвами.

Перед преподавателями, работающими в группах с билингвальным обучением, стоит множество вопросов методического характера. Ответы на эти вопросы могут быть найдены в русле нового направления мировых исследований в области математического образования.

1. Barwell, R., Clarkson, P., Halai, A., Kazima, M., Moschkovich, J., Planas, N., Villavicencio Ubillús, M. (Eds.) *Mathematics Education and Language Diversity*. – 2016. – 133-134 p.
2. Halai, A., Clarkson, P. (Eds.) *Teaching and learning mathematics in multilingual classrooms: Issues for policy, practice and teacher education*. – Sense Publishers, 2016. – 23 p.
3. Prediger, S., Schüler-Meyer, A. *Fostering the mathematics learning of language learners: Introduction to trends and issues in research and professional development*. – *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*. – 2017. – 13 (7b): 4049-4056.
4. Barwell, R., Moschkovich, J., SetatiPhakeng, M. *Language diversity and mathematics: second language, bilingual, and multilingual learners*. – *Compendium for Research in Mathematics Education*. – 2017; 7: 583-606.
5. Дорофеев, А.В. Инварианты методической подготовки будущего учителя /Дорофеев, А.В., Арсланова М.Н. // Педагогический журнал Башкортостана. – 2018. – №1(74). – С. 134-144.
6. Дорофеев, А.В. Принцип многомерности в проектировании нелинейного образовательного процесса подготовки будущего педагога /Дорофеев, А.В., Арсланова М.Н. // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – №3(70). – С. 57-63.
7. Зембатова, Л.Т. Билингвальное обучение как фактор повышения качества математического образования в национальной школе / Зембатова Л.Т. // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №6 (43). – С. 86-88.

8. Спиридонова, Н.И. Особенности формирования у школьников математических понятий на основе билингвального обучения / Спиридонова Н.И. // Самарский научный вестник. – 2017. – №1 (18). – С. 219-225.
9. Салехова, Л.Л. Двухязычное образование в системе подготовки учителя / Л.Л. Салехова. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2006. 172 с.
10. Салехова, Л.Л. Модель билингвального обучения математике / Л.Л. Салехова // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 161-165.
11. Prediger, S., Kuzu, T. One mind, two languages: Separate conceptualisations? A case study of students' bilingual modes for dealing with language-related conceptualisations of fractions. *Research in Mathematics Education*. – 2019. – 21 (2). – 188-207 p.
12. Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Kuzu, T., Wessel, L., Redder, A. Is formal language proficiency in the home language required to profit from a bilingual teaching intervention in mathematics? A mixed methods study on fostering multilingual students' conceptual understanding. *International Journal of Science and Mathematics Education* [Internet]. – 2018 [cited 2019 Dec 2]: 17 (2): 317-339. – Available from: <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9857-8>.
13. Edmonds-Wathen, C. Linguistic methodologies for investigating and representing multiple languages in mathematics education research. *Research in Mathematics Education*. – 2019. – 21 (2). – 119-134 p.
14. Barwell, R. Formal and informal mathematical discourses: Bakhtin and Vygotsky, dialogue and dialectic // *Educational Studies in Mathematics*. – 2016. – 92 (3). – 331-345p.
15. Borden, L.L. What's the word for...? Is there a word for...? How understanding Mi'kmaw language can help support Mi'kmaw learners in mathematics // *Mathematics Education Research Journal*. – 2013. – 25 (1). 5-22p.
16. Parra, A., Trinick, T. Multilingualism in indigenous mathematics education: an epistemic matter // *Mathematics Education Research Journal*. – 2018. – 30 (3). – 233-253 p.
17. Wessel, L., Erath, K. Theoretical frameworks for designing and analyzing language-responsive mathematics teaching-learning arrangements. *ZDM Mathematics Education* [Internet]. – 2018 [cited 2019 Dec 2]. – 50 (6). – 1053-1064 p. – Available from: <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0980-y>.
18. Planas, N. Language as resource: A key notion for understanding the complexity of mathematics learning // *Educational Studies in Mathematics*. – 2018. – 98 (3). – 215-229p.
19. Barwell, R. From language as a resource to sources of meaning in multilingual mathematics classrooms // *The Journal of Mathematical Behavior*. – 2018. – 50. – 155-168.
20. Wessel, L., Prediger, S., Schüler-Meyer, A., Kuzu, T. Is grade 7 too late to start with bilingual mathematics courses? An intervention study // Paper presented in Topic Study Group 32. In: *International Congress of Mathematics Education 13, ICL 2016*. – 2016 July. – Hamburg. – P. 525-529.
21. Durand-Guerrier, V., Kazima, M., Libbrecht, P., Ngansop, J.N., Salekhova, L., Tuktamyshov, N., Winsløw, C. Challenges and opportunities for second language learners in undergraduate Mathematics. – *The 21st ICMI Study*. – 2016. – 21. – 85-101.
22. Kazima, M. Malawian students' meanings for probability vocabulary // *Educational studies in mathematics*. – 2007. – 64 (2). – 169-189p.
23. Zahner, W., Velazquez, G., Moschkovich, J.N., Vahey, P., Lara-Meloy, T. Mathematics teaching practices with technology that support conceptual understanding for Latino/a students. *The Journal of Mathematical Behavior* [Internet]. – 2012 [cited 2019 Dec 3]: 31. – 431-446 p. – Available from: <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2012.06.002>.
24. Barwell, R. Linguistic discrimination: An issue for research in mathematics education // *For the Learning of mathematics*. – 2003. – 23 (2). – 37-43 p.

25. Geiger, V., Straesser, R. The challenge of publication for English non-dominant-language authors in mathematics education // For the Learning of Mathematics. – 2015. – 35 (3). – 5–41 p.

УДК 37.0

Е.М. Скрыпникова, Т.А. Ромм

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА УЧАСТИЯ ДЕТЕЙ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ¹

Ключевые слова: методологический подход, методы исследования, партисипаторные исследования, участие в принятии решений.

Аннотация: Цель данной статьи заключается в представлении актуальных методологических инструментов исследования феномена участия детей в принятии решений на основе анализа данного процесса в зарубежных исследованиях. На основе сравнительного анализа, при опоре на идеи педагогической методологии представлены данные, полученные из зарубежных исследований. Авторами выделены подходы к рассмотрению участия детей в принятии решений, дана характеристика методов организации исследований и представлена методологическая специфика изучения участия.

Е.М. Skrypnikova, T.A. Romm

METHODOLOGICAL SPECIFICITY OF STUDYING THE PHENOMENON OF CHILDREN'S PARTICIPATION IN DECISION- MAKING IN FOREIGN STUDIES

Keywords: methodological approach, research methods, participatory research, participation in decision making.

Abstract: The purpose of this article is to present relevant methodological tools for studying the phenomenon of children's participation in decision-making based on the analysis of this process in foreign studies. The paper demonstrates a comparative analysis of the data obtained from foreign studies, relying on the ideas of pedagogical methodology. The authors have singled out approaches to considering the participation of children in decision-making, characterized the methods of organizing research, and presented the methodological specificity of studying participation.

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-86-1-55-63

Актуальность. Необходимость привлечения к анализу вопросов формирования социально ответственной личности современных данных участия детей в принятии решений (далее – участие) диктуется стратегическими задачами национального проекта «Образование», который ориентирован на создание условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов молодежи. Несмотря на исследование правового и социального аспектов участия как социального феномена, ключевой проблемой остается корректность его интерпретации, которая зависит от методологии, положенной в основу исследования.

Стоит отметить наличие множества точек зрения, взглядов и гипотез относительно понятия и сущности участия детей в принятии решений,

¹ Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект 19-011-00654

затрагивающих их интересы. Интерпретация термина «участие» сводится к пониманию его как формы социального взаимодействия, социальной активности, способа влияния на принятие решений, трактовку принципа Конвенции о правах ребенка и представления ребёнку права быть услышанным и тому подобное. [2; 4; 5]. Исследовательский дискурс проблемы участия фиксирует преимущественно организационную сторону данного явления: «текущие процессы, которые включают обмен информацией и диалог между детьми и взрослыми, основанный на взаимном уважении» [4, с. 12]; или «процесс, который помогает детям, молодежи и взрослым не только услышать мнения и пожелания друг друга, но и построить систему партнерских взаимоотношений, организовать совместную работу и добиться высокого уровня ответственности за решения, которые принимаются совместно» [3]. Приведенные трактовки являются наиболее распространенными, однако они, как и базовая идея права детей на участие в принятии решений, привнесены в отечественную науку из зарубежных исследований, которые опираются на разнообразные методологические основания, анализ которых представляет серьезный теоретический и практический интерес для отечественной науки.

Цель статьи – характеристика актуальных методологических инструментов исследования феномена участия детей в принятии решений на основе анализа данного процесса в зарубежных исследованиях.

Методология. Исследование опиралось на идеи методологии сравнительного исследования (В.В. Краевский, И.А. Тагунова, Б.Л. Вульфсон, З.И. Равкини и др.), а также на культурологический (М.М. Бахтин, Д.С. Лихачев), синергетический (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Г. Хакен) и герменевтический (Х.-Г. Гадамер, А.Ф. Закирова, В.П. Зинченко) подходы к изучению педагогических феноменов. Ведущими методологическими ориентирами исследования являются также концепции педагогической методологии (В.В. Краевского, В.И. Загвязинского, Д.И. Фельдштейн, А.М. Новикова); теории социализации в контексте образования и воспитания (А.В. Мудрик, У. Бронфенбреннер, С. Паттерсон). Результаты получены в ходе теоретического анализа и классификации источников, описания и сравнения полученных данных. Данные методы исследования позволяют сделать вывод о достаточном уровне освещения вопросов методологической организации исследований и включении в процессы исследования самих участников (детей) на уровне активных субъектов исследовательского процесса, что меняет функции, роль компетенции исследователя.

Результаты исследования. Методологическая специфика зарубежных исследований по проблемам участия связана в первую очередь со спецификой выбираемого исследователем методологического подхода. Он представляет «совокупность идей, определяющую общую мировоззренческую позицию ученого, принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности, а также способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии в практической деятельности» [1, 58]. В данном контексте методологический подход позволяет сформулировать

концепцию, теорию, изучить объект исследования, выявить и применить способы, приемы организации практической деятельности для преобразования исследуемого объекта.

Сравнительный анализ зарубежных исследований в области изучения участия детей и молодежи в принятии решений позволил прийти к выводу, что концептуальное основание методологических подходов в большинстве изученных нами зарубежных исследований *связано с ключевым представлением о детстве и ребенке, возможности детей принимать решения, затрагивающих их интересы.*

На сегодняшний момент «концепция участия детей» эволюционировала от пассивной интерпретации участия как необходимости «слушать детей или позволять им участвовать», до концепции «эффективного, творческого и значимого участия», которое подразумевает осмысленное включение детей на разных уровнях, в разной степени в участие в принятии решений [13, 14], на что обращают внимание и *R. Hart*, и *M. Jans*, говоря о том, что «на протяжении всей истории, а в некоторых регионах по сей день, дети считаются собственностью, как потенциальные или фактические субъекты доходов» [9; 10]. По мнению *M. Fargas-Malet, D. McSherry, E. Larkin* и *C. Robinson*, в 1950-х годах детей характеризовали в качестве «потенциальных» граждан, как «объекты, которые нужно изучать, считая их некомпетентными, ненадежными» [7, 175]. Такое представление о ребенке тормозило процесс участия, превращая его в формальность, где ребенок становился объектом манипулирования, выполнял и реализовывал не собственные решения, а решения взрослых. С появлением «новых социальных исследований детства» (*M. Fargas-Malet*) и дискурса о правах детей (Конвенция ООН о правах ребенка, 1989 год) дети стали рассматриваться как социальные акторы, которые являются «экспертами» в своей жизни.

Отношение к ребенку, к его способности принимать решения постепенно менялось. *N. Thomas* [18] заложил в свое исследование следующие концептуальные позиции по отношению к детям: дети являются морально ответственными лицами, поэтому они имеют право на уважение; дети – это люди с талантами и способностями, которые вносят разнообразный вклад в общество и культуру, и поэтому заслуживают уважения. Его модель предлагает рассматривать детей «не только как тех, кто получает заботу и любовь, но и как носителей заботы и любви, как носителей прав и лиц, уважающих права, как потенциальных (в некоторых случаях фактических) членов общества, основанного на общих ценностях и взаимном уважении» [18, 458].

Постепенно в общественном и педагогическом сознании наблюдается изменение от восприятия ребенка как потенциального члена общества – к пониманию его активной роли в социальных отношениях, за счет которой он способен привнести изменения в свою жизнь и жизнь общества. *E. Tisdall* отмечает, что: «гражданское образование, являющееся основой участия детей и молодежи в принятии решений фокусировалось на обучении детей и

молодых людей тому, как быть гражданами, с гораздо меньшим признанием того, что дети и молодые люди уже являются гражданами в настоящее время, что их участие в школе является жизненно важно для их нынешнего и будущего участия в обществе» [19, 320]. Понимание того, что участие важно не только для будущего, но и для настоящего сместило ракурс исследований детства в направлении выявления их интересов, потребностей и актуальных проблем для детей в данный момент. А представление о ребенке усиливает позицию его активности в посильном (независимо от возраста и компетенций) участии в своей сегодняшней жизни. «Парадигма активности» ребенка в принятии решений (P. Fernandes) развивается благодаря привлечению к анализу данной проблемы актуальных философских, социологических, исторических, психологических, антропологических, экономических концепций и идей. Такое комплексное понимание привело к выделению «нового социологического подхода к изучению детства», рассматривающего ребенка как комплекс различных граней: человек, социальный статус, набор потребностей, прав и различий, что в совокупности дает понимание ребенка как социального деятеля [8, 32]. Это ключевое понимание ребенка, влияющее на организацию практики участия, подразумевает учет его потребностей, прав, возможностей, интересов.

В зарубежных исследованиях последних лет (M. Kellet, S. Martin, R. Sinclair, E. Tisdall, H. Veitch) отмечен сдвиг в сторону привлечения самих детей к исследованию собственной позиции. Такой подход «рассматривает детей как равноправных исследователей наравне со взрослыми, где они совместно и рефлексивно согласовывают процесс исследования с детьми» [16, 116]. Это новое направление ориентирует на поиск эффективных способов взаимодействия с детьми и молодежью при проведении исследований, в том числе улучшение «навыков слушания», улучшение консультационных процессов и включение детей и молодежи в качестве активных участников во все затрагивающие их вопросы. Сравнительный контекст исследования позволяет отметить, что на сегодняшний момент и в отечественных, и в зарубежных исследованиях дети и молодежь понимаются как активные субъекты, деятельность которых влияет на их личные изменения.

На основании проведенного анализа зарубежных источников (исследования, публикации, монографии) мы выделили несколько подходов, определяющих позицию и роль ребенка в принятии решений.

«Правовой» подход (R. Hart, P. Fernandes, G. Lansdown) исходит из того, что признается право на участие как следствие реализации основных прав человека: человек, обладающий основными правами, участвует в политической и культурной жизни общества. В данном контексте дети воспринимаются как полноправные граждане, обладающие правами, и имеющие возможность участвовать в принятии решений. Участие детей ценно само по себе. Дети имеют право принимать участие в принятии тех решений, которые непосредственно влияют на их жизнь: «дети являются социально активными субъектами своих собственных жизней и жизни всего общества.

Правительства государств обязаны стимулировать желание граждан участвовать во всех сферах общественной жизни» [2, 3]. Привлечение детей к участию является основным компонентом разработки программ защиты и реализации прав ребенка.

«Социальный» подход (M. Kellett, J.L. Powers, J.S. Tiffany, N. Thomas) подразумевает, что содержание участия связано с развитием в детях политических и социальных компетенций, формированием политических и социальных ценностей, улучшением социальной среды. Участие имеет отношение к вопросам власти и жизни общества, «...результат соединения сил и способностей каждого... Ответственность лежит на всех и на каждом в отдельности, обязанности разделены между каждым и требуют взаимопомощи, поэтому основной акцент должен быть сделан в первую очередь на общественных, а не на психосоциальных перспективах» [4, 4].

«Личностный» подход (C. Forde, S. Martin, A. O'Connell) ориентирован на расширение возможностей и талантов детей, развитие их личностных качеств. Это предполагает выработку определенной позиции по отношению к себе, к окружающим, ко всему миру, способность учиться и развиваться, и должно быть пережито каждым лично [2]. В этом контексте понятие «участие» подразумевает не разовое участие в некотором проекте или инициативе, а непрерывный процесс, содействующий формированию культуры участия во всех сферах жизнедеятельности ребенка: в семье, школе, в обществе в целом.

«Развивающий» подход (M. Jans, H. Veitch) представляет еще одну концептуальную позицию в исследованиях, в которой опыт детей и молодежи определяется значительным фактором, формирующим способности детей [10]. В контексте данного подхода особое внимание уделяется развитию навыков и индивидуальным изменениям в когнитивной, эмоциональной и социальной компетентности молодежи. Уровень участия будет зависеть от тех компетенций, которые взрослые помогут приобрести ребенку в процессе участия; чем шире и глубже компетенции, тем на более качественные и сложные уровни участия можно выводить ребенка.

«Результативный» подход (P. Fernandes, B. Percy-Smith) расширяет сферу охвата участия, выходя за рамки индивидуальных изменений, и связывает процесс участия с результатами для детей, молодежи и общества. Он также более тесно связан с перспективой того, что дети и молодежь способны осуществлять активные, включенные действия в отношении решений, которые влияют на их жизнь.

Необходимо отметить, что изучение процесса участия детей и молодежи в принятии решений в зарубежной традиции тесно связанос этическими принципами, которые определяют основу отбора методов исследования и обеспечивают равноправное, ответственное участие в исследовании всех субъектов. Эти принципы заключаются в том, что исследователь:

– ориентируется при оценке компетентности детей на то, что они одновременно компетентны и уязвимы [14];

– признает существенные различия между детьми, задействованными в исследовании (в опыте и компетенциях, в культурном отношении, в способах восприятия информации, в предпочтениях и так далее), которые необходимо учитывать при выборе методов исследования;

– избегает патерналистского подхода в работе с детьми и молодежью, объективно оценивает их способности;

– выделяет время и ресурсы для проведения углубленных консультаций и размышлений [16, 113], чтобы больше понимать специфику, возможности и потребности каждого отдельного ребенка;

– демонстрирует результаты деятельности детям и молодежи;

– выстраивает участие на основе «целостного системного подхода», встраивая его в инфраструктуру организации [13].

Перечень этических принципов может быть шире, а их отбор зависит от цели исследования и специфики вовлеченной в него категории участников.

Исследование участия детей в принятии решений в зарубежной практике подразумевает тщательный отбор методов, которые базируются на концепциях и принципах, обозначенных выше. В зарубежных исследованиях в большей степени внимание уделяется раскрытию специфики эмпирических методов, нежели теоретических. Как отмечается авторами [12; 15; 17] методы должны не только раскрывать задачи исследования, но и подбираться с учетом особенностей участников исследования и накопленного ими опыта. В зарубежных исследованиях описываются и реализуются такие эмпирические методы, как интервью, интерактивные мероприятия, интернет-связь и другие. Они связаны со сбором информации о проблемах, потребностях, запросах и инициативах участников исследования. Это определяет выход на индивидуальный подход в выборе методов, так как исследователь ориентируется на особенности ребенка, который участвует в исследовании (дети-инвалиды, неграмотные дети, агрессивные дети и так далее).

Методы проверки субъективных предпочтений, вопросов, затрагивающих интересы детей, включают использование опросов, которые позволяют собрать информацию о цифрах и тенденциях. Кроме того, утверждается, что использование различных методов в рамках исследовательского проекта имеет преимущество в стимулировании и поддержании интереса участников к исследованию.

Отдельную группу методов в зарубежных исследованиях составляют методы оценки. Исследователи акцентируют внимание на том, что оценку проводит не только сам ученый, но и дети, которые также могут привлекаться к данному процессу. *J.L. Powers, J.S. Tiffany, N. Thomas* [15; 17] утверждают, что дети и молодежь могут участвовать во всех аспектах оценки и исследований, в том числе: в разработке вопросов исследования; в определении выборки и набора участников; в создании инструментов сбора данных (например, опросы); в сборе информации, данных; в интерпретации и

анализе результатов; в представлении результатов; при выполнении рекомендаций по внесению изменений.

Особый интерес представляет набор различных приемов оценки, которые могут осуществлять дети и молодежь в отношении группы участвующей в принятии решений: обзоры (на бумажной основе или в Интернете); интервью (структурированные интервью, полуструктурированные интервью, неструктурированные интервью, групповые интервью); фокус-группы (малые или большие групповые дискуссии); наблюдение [15].

Изучение участия в принятии решении в зарубежных исследованиях часто осуществляется при использовании «со-участвующих методов исследования», которые позволяют детям продемонстрировать свои способности как участников исследований и партнеров, и, следовательно, принимать участие в сборе и анализе данных, собранных в процессе изучения в их повседневной жизни и деятельности [6]. Отбираемые методы направлены на содействие диалогу, анализу и обсуждению. Так, в исследовании *H. Veitch* (2009) – «Участие на практике: оценка совета начальной школы как инструмента участия» [20] «соучаствующие методы исследования» были реализованы следующими способами: включение детей в весь процесс исследования; участие детей-респондентов в сборе иных данных; осуществление мини-исследовательских проектов в решении задач «большого» исследования.

Помимо этого активно применяются неструктурированное наблюдение (позволяющее оценить процесс участия и выявить сходство или отличие в видении данного процесса в разных группах); ведение рефлексивного журнала (содержащего данные от разных субъектов, включенных в исследование в процесс их взаимодействия по различным вопросам); полуструктурированные интервью (направленное на оценку эффективности органов участвующих в принятии решений и оценку понимания субъектами исследования феномена участия); обсуждения в фокус-группах (направленное на поощрение участия участников с разным уровнем знаний и компетенций) [20, 9].

Таким образом, мы видим вариативность методов исследования, которые используют не только взрослые, организующие исследование, но и дети. Такая вариативность позволяет, несмотря на универсальность деятельности, в которую вовлекаются дети в рамках участия (например, проекты, ролевые игры, социальные акции и так далее) подобрать индивидуальный подход к каждому ребенку и с опорой на его индивидуальные особенности вовлечь в активное участие.

Область применения результатов. Полученные данные в ходе сравнительного исследования могут быть адаптированы в отечественную педагогическую науку для реализации партисипаторных исследований, расширения методов исследования и конструирования концепции участия детей в принятии решений с учетом социокультурной специфики.

Вывод. Данный анализ зарубежных исследований позволяет утверждать новый вектор в организации исследовательских процедур, которые затрагивают различные вопросы социального поведения детей в разных аспектах их социализации. В них дети выступают в роли соисследователей (хотя степень их участия может быть различной). Методы эмпирического характера позволяют разносторонне исследовать проблемы участия, выявить не только объективные закономерности данного процесса, но и субъективные представления, позволяющих оптимально организовать участие детей на практике.

Таким образом, методологическая специфика исследования феномена участия детей в принятии решений в зарубежных исследованиях заключается в разнообразии методологических подходов (правовой, социальный, личностный и так далее), в основе которых лежит концептуальное представление о детстве и ребенке, которые опираются на этические принципы, на основе которых из вариативности методов исследования выбираются наиболее актуальные. Методы исследования позволяют выявить объективные закономерности организации участия и субъективные представления о данном процессе у участников, обеспечивают вовлечение детей на уровне организаторов отдельных элементов исследования, предоставляя им возможность проводить диагностику других участников, интерпретировать результаты, оценивать проведенную деятельность и так далее.

1. *Ипполитова, Н.В.* Сущность и функции методологического подхода в педагогическом исследовании / Ипполитова Н.В. // Преподаватель XXI век. – № 3. – 2011. – С. 57-60.
2. *Калл, К.* Структура работы по улучшению качества участия детей / К. Калл, С. Кирк, А. Гиертсен; пер. выполнен в РПО «Спасем детей» (Норвегия). – Мурманск, 2007. – 11 с. – URL: unicef.ru/programms/cities/experience/norway.pdf (дата обращения 12. 08.2019).
3. *Рыбалкина, И.* Детская общественная правовая палата как эффективный механизм участия детей и молодежи в процессах принятия решений, затрагивающих интересы ребенка / И. Рыбалкина // Молодежное парламентское движение России. – 2010. – 22 июня. – URL: <http://www.newparlament.ru/tribune/view/368> (дата обращения 12.08.2019).
4. *Скрышников, Е.М.* Методологический потенциал изучения участия детей в принятии решений за рубежом /Скрышников Е.М., Ромм Т.А. // Сибирский педагогический журнал. –2017. – № 4. – С. 109-116.
5. *Участие детей в деятельности по защите своих прав: межрегиональный тематический доклад.* – Москва : Институт семьи и воспитания РАО, 2010. – 36 с.
6. *Ennew, J., Plateau, D.P.* How to Research the Physical and Emotional Punishment of Children. – Bangkok: Save the Children Alliance, 2004. – 321 p.
7. *Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., Robinson, C.* Research with Children: Methodological issues and innovative techniques // Journal of Early Childhood Research. – Vol. 8. – No. 2. – 2010. –175–192 pp..
8. *Fernandes, P.* Evaluating children's participation in decision making: A case study of a child helpline in India. – London: Department of Social Policy London School of Economics and Political Science, 2006. – 325 с.

9. *Hart, R.* Children's participation: from tokenism to citizenship. – Florence, Italy: International Child Development Centre, 1992. – 41 p.
10. *Jans, M.* Children as Citizens: Towards a contemporary notion of child participation //Childhood. –Vol. 11. – No. 1. – 2004. – 27–44 pp.
11. *Kellett, M.* Children and Young People's Participation // Children and Young People's Worlds: Developing Frameworks for Integrated Practice. – Bristol: Polity, 2009. –43–60 pp.
12. *Lansdown, G.* Promoting children's participation in democratic decision-making. – Florence, Italy: Innocenti Research Centre, 2001. – 53 p.
13. *Martin, S., Forde, C., O'Connell, A.* An examination of children and young people's views on the impact of their participation in decision-making. – Dublin: Department of children and youth affairs, 2015. – 152 p.
14. *Percy-Smith, B., Thomas, N.A* Handbook of Children and Young People's Participation Perspectives from theory and practice. – London, 2010. – 378 p.
15. *Powers, J.L., Tiffany, J.S.* Engaging Youth in Participatory Research and Evaluation // Journal of Public Health Management Practice. – 2006. – P. 79–87.
16. *Sinclair, R.* Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable // Children and Society. – Vol. 18. – No. 2. – 2004. – pp. 106-118.
17. *Thomas, N.* Children's participation: challenges for research and practice. – Lismore: Centre for Children and Young People, Southern Cross University and the Social Policy Research Centre, 2012. – 24p.
18. *Thomas, N.* Love, rights and solidarity: studying children's participation using Honneth's theory of recognition // Childhood. – Vol. 19 (4). – 2012. – 453-466pp.
19. *Tisdall, E.* Governance and Participation // Thomas A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice. – London: Routledge, 2010. –318-330pp..
20. *Veitch, H.* Participation in practice: an evaluation of the primary school council as a participatory tool // Childhoods Today, Special Issue. – 2009. –1–24pp.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

УДК 37.013.43

Д.А. Бакиева

НОВАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ
В УСЛОВИЯХ XXI ВЕКА

Ключевые слова: музей, образовательная деятельность музея, дидактика, взаимодействие школы и музея.

Аннотация. В статье рассматривается необходимость создания новой дидактической образовательной модели деятельности музея, на основе которой будет выстраиваться его взаимодействие со школой. Связана эта необходимость с личностными изменениями посетителей, которые влекут за собой изменения в системе образования и изменение основных функций музея. В основании новой модели совместной работы школы и музея лежит социокультурный подход, который рассматривается как методологический базис образовательной деятельности. Новый формат взаимодействия предполагает обогащение образовательной деятельности музея новым дидактическим инструментарием.

D.A. Bakieva

NEW MODEL OF MUSEUM EDUCATION ACTIVITIES IN THE 21ST
CENTURY

Keywords: Museum, museum education activities, didactics, the interaction between school and museum.

Abstract: The article outlines the need to create a new didactic model of museum education activities, which will form the basis for its interaction with school. This need arises from visitors' personality alternations, which cause education system changes as well as changes in the principal functions of the museum. The new model of school-museum interaction is based on a sociocultural approach, which is considered to be a methodological basis for education activities. The new form of interaction involves the introduction of new didactic tools into museum education activities.

DOI:10.21510/1817-3292-2020-86-1-64-72

Введение. Размышления об образовательной миссии музеев в обновленной реальности XXI века приводят к идее о необходимости выхода на принципиально иной уровень осмысления опыта, накопленного в последнее десятилетие как в музейной деятельности, так и в образовательной практике.

Очевидно, что прежние модели образовательной работы музея перестают отвечать актуальным запросам со стороны общества, которые провоцируют появление новых видов взаимодействия музея с социумом. Не случайно международный совет музеев (ИКОМ) на очередном собрании предложил внести правки в существующее и устоявшееся определение музея, дополнив ключевые функции (хранение, исследование, экспонирование) популяризацией в целях образования, изучения и развлечения [1]. Новое

истолкование связано с попыткой структурировать и осмыслить многочисленные инновационные векторы деятельности современного музея.

Предложенная трактовка представляет музей совершенно обновленным социокультурным институтом – местом, аккумулирующим различные типы аудитории и предоставляющим многообразие образовательной и досуговой деятельности. Основной упор в этом случае делается на возможность удовлетворить потребность общества в разных типах знания (научное, мифологическое, художественное и т.д.) за счет разнообразных средств и форм музейной работы. Данная стратегия уже дала первые результаты – музеи вновь становятся популярным местом проведения досуга самых разных групп населения – детей, молодежи, людей старшего и пожилого возраста. Подобный всплеск интереса к музею обусловлен рядом объективных причин, важнейшими из которых являются:

- повышенная информатизация общества, появление большого количества разной по формату и по содержанию информации, которая представляет собой обезличенное знание, подчас поверхностное и недостоверное, требует пояснений со стороны эксперта, обладающего достаточным уровнем профессиональных знаний, каковыми являются музейные работники;

- возрастающие познавательные потребности человека, влекущие за собой необходимость получения различных знаний, отвечающих запросам личности, что определяет востребованность интегративной функции музея, объединяющей разные типы знаний, представляющих личность неким навигатором в движении по текстам и контекстам культуры;

- запрос на актуальное, личностно ориентированное знание, что предполагает актуализацию эмоциональной составляющей музейной экспозиции, позволяющей преобразовывать знания в личностный опыт, на основе которого складываются личностные установки и формируется образ «Я».

Необходимость соответствовать существующим запросам музейных посетителей приводит к цели исследования – к поиску новых подходов в образовательной деятельности музея. В последние годы все более устойчивые позиции занимает социокультурный подход – основополагающий методологический подход, сущность которого состоит в попытке рассмотрения общества как единства культуры и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека. Социокультурный подход соединяет в себе три взаимосвязанных компонента: человек и его отношение с социумом, культура как пространство ценностей, осваиваемых и создаваемых человеком, и общество, понимаемое как совокупность индивидов. Задача заключается в том, чтобы достичь интеграции этих трех составляющих человеческого бытия.

На помощь системе образования в решении подобных личностных вопросов приходят различные социокультурные институты. Этот процесс реализует смену парадигм, по утверждению Л.М. Ванюшкиной, от

школоцентристской модели образования – к многоканальной модели приобщения к культурному наследию.

Обозначенные запросы формируют новые задачи образовательной деятельности музея, которые связаны с решением основной *проблемы*: каким образом выстроить систему социального и культурного взаимодействия с различными культурными институциями, такими как школа, библиотека, театр, IT-компании, максимально используя возможности объединения образовательных ресурсов и потенциалов. Для решения этой проблемы необходима разработка нового вектора образовательной интеграционной деятельности музея в связи с тем, что устоявшиеся модели зачастую не отвечают насущным вызовам времени.

Отечественные исследователи традиционно выделяют пять моделей образовательной деятельности музеев [2]:

- образовательная (середина XVIII века), связанная с появлением подведомственных музеев (музей при Горном институте в Санкт-Петербурге, Минералогический при Московском университете);

- просветительная (конец XIX – начало XX веков), в период действия которой происходит становление научно-просветительской функции музея;

- политизированная (20-50-е годы XX века), связанная с коммунистическим воспитанием граждан посредством активной пропагандистской деятельности;

- информативная (с 60-х годов до середины 80-х годов XX века), краеугольным камнем которой становится идея распространения знаний, имеющих научный характер, аудитория в этом случае рассматривается лишь как пассивный участник процесса;

- коммуникативная (конец 80-х – 2000-х годов), взаимодействующая с посетителями музея как с активными субъектами диалога. Именно в этот период происходит феноменологическое осмысление музейной педагогики, создается множество авторских музейно-педагогических проектов, программ, технологий, основу которых составляет теория музейной коммуникации как основополагающий принцип образовательной деятельности музея.

В современных реалиях коммуникация занимает важнейшее место в образовательной работе не только музеев, но и других социокультурных институтов. К примеру, в театрах создаются новые по формату спектакли, включающие посетителя в постановку наравне с героями пьесы (так называемый «иммерсивный театр»); в библиотеках происходит поиск новых видов взаимодействия с посетителем – открываются фонды, что делает работу библиотеки «прозрачнее», а соответственно инклюзивнее. В системе образования коммуникационные процессы также завоевали значимое место в дидактическом обосновании деятельности.

Несомненно, коммуникативная модель является базисом современной музейной образовательной концепции; действительно, музеи сегодня ищут возможности для создания иного типа пространства, подходящего для коммуникации посетителя с артефактами древности. Коммуникация,

понимаемая как работа, производимая зрителем для изучения, осмысления и на этой основе создания собственного мнения относительно памятника, музейного предмета, культурного текста происходит при условии индивидуального посещения музея. Однако работа музея с организованными группами в образовательном секторе по-прежнему основывается на принципе «большее (количество информации, получаемой посетителем) за меньшее (время)». Приходящий в музей посетитель в составе, к примеру, школьного класса должен в наиболее короткие сроки получить максимальное количество информации. В таком случае прямая коммуникация зрителя с экспонатом – это эксклюзив. Она занимает слишком много времени и усилий, невозможна для работы в большой группе, поэтому коммуникация в музее происходит по-прежнему по траектории «музейный педагог-посетитель», причем последний, даже активно участвуя в диалоге или размышлении, выступает в роли пассивного зрителя. И хотя на уровне теории декларируются активные формы работы с музейным посетителем, подчеркивается сензитивность постижения экспозиции, на практике же музеи продолжают представлять своих гостей в первую очередь как слушателей информации, а не зрителей, готовых к «общению» с артефактом древности; как пассивных поглотителей готовой обширной информации, но не заинтересованных личностей, ищущих и жаждущих получить информацию.

Становится ясно, что коммуникативная образовательная модель, нацеленная на формирование зрительской культуры посетителя, диалогического сознания и способности к интерпретации, в настоящее время является недостаточной в условиях работы музея с организованными группами школьников и студентов. И объяснением тому служат вполне объективные причины.

Причина первая. Коммуникативная модель образовательной деятельности музея основана на личностном отношении, создании коммуникации «музейный педагог – экспонат – посетитель», которая возможна лишь в диалоге с уникальным, единичным гостем или небольшой группой посетителей. Однако подобная работа является невозможной в условиях работы крупных музеев с большим количеством посетительского потока. В этой связи музеи концентрируют внимание и усилия на организованные группы. В качестве одного из «поставщиков» групп посетителей выступает система образования.

Причина вторая. Ввиду невозможности применения коммуникативной модели работы в условиях школьной организованной группы музеи предлагают список заготовленных экскурсионных маршрутов, не обращаясь к интересующим систему образования и школу знаниям, основываясь лишь на имеющейся экспозиции и разработанных ранее экскурсионных мероприятиях.

Причина третья. Подобная просветительская работа не отвечает современным образовательным запросам, не позволяет обратиться к личностному опыту экскурсантов, к их знаниям и интересам.

Несоответствие заявляемого в основе музейного образовательного процесса социокультурного подхода имеющимся приемам и методам работы обосновали необходимость создания новой модели образовательной деятельности музея – дидактической. Подобная модель работы предполагает усиленную подготовительную работу, разработку дидактического аппарата и инструментария, сопряжения содержания, методов и форм работы именно во взаимодействии музея и системы образования в целом и школы в частности.

Следует отметить, что сотрудничество музея и школы является давним, однако благодаря развитию гуманитарной парадигмы образования, обновлению содержания и форм педагогической деятельности музея актуальным становится новый уровень их взаимоотношений – координация и интеграция в области теории, методологии и практики образования. Согласно этому положению музей и школа должны сформировать новый способ совместной работы, предполагающий, что музей станет значимым источником освоения культуры, «пространством образовательных возможностей», а школа будет организовывать образовательный процесс, «обеспечивающий преобразование потенциальных возможностей в действительный фактор достижения новых образовательных результатов» [3, 12].

Теоретическая составляющая заявляемого вектора совместного развития образовательной деятельности музея и школы складывалась на протяжении последних двадцати лет, в течение которых исследователи обосновывали и реализовывали различные музейно-педагогические методики и проекты. Несомненно, все из них были направлены на посетителя как активного субъекта коммуникации. Все ученые по-своему пытались решить общую проблему: трансформировать образ музея. Устоявшееся отношение к музею как «храму» культуры обуславливает ряд специфических особенностей образовательной деятельности в музее:

- нацеленность на иллюстрирование содержания учебных предметов;
- отсутствие инициативы со стороны системы образования, следование имеющимся в музее программам и экскурсиям;
- некомфортное пребывание в пространстве музея в силу большого количества особых музейных правил;
- отсутствие рекреационного пространства для деятельности иного рода, в том числе отдыха;
- заведомо единый путь постижения экспозиции;
- отсутствие сопряжения с имеющимися у посетителя знаниями;
- единые формы работы с посетителем (экскурсия, урок в школе), за исключением авторских методик и практик.

Этот устоявшийся в общественном сознании образ постепенно меняется, музей преобразуется из «храма» в «дом» культуры, что предполагает:

- комфортное пребывание посетителя в пространстве музея;
- возможность нахождения в пространстве музея нужное посетителю количество времени;

- возможность исследовать выбранный феномен или предмет, задать любой вопрос, не стесняясь собственного неведения;
- разные пути движения внутри экспозиции, задаваемые интересами и запросами личности;
- связь с ранее полученными знаниями.

На первый взгляд может показаться, что подобная трансформация уже случилась, что образ музея и его деятельность действительно преодолели этот переходный период. Однако ситуация стагнации в отношениях музея и школы и их совместной работы показывает, что это не так. Многочисленные программы и технологии «музейных уроков» не смогли сформировать необходимый уровень эффективной и результативной совместной работы. Музей не может и не должен заменять школу, он так же не должен использоваться как место визуализации пройденного в школе материала, место, где повторяют пройденное. Его уникальные образовательные возможности позволяют дать тот опыт и те навыки, которые позволят на основе межпоколенного опыта выстроить актуальное современному человеку восприятие образа мира и собственного места в нем.

Для преодоления подобного процесса «топтанья на месте» и организации действительной глубокой и выверенной совместной работы необходимо выработать новую систему взаимодействия музея и школы, которая будет ориентирована:

- на специфику образовательной системы и школы, ее дидактические традиции, опыт, обилие приемов и методов работы, перенимаемых музеем;
- на уникальные свойства музея, которыми он может обогатить образовательный процесс;
- на создание истинно партнерских отношений, предполагающих, что каждая из сторон функционирует обособленно, но вносит свой вклад для достижения нового общего результата.

На основе этих принципов видится возможность создания открытой системы образовательного взаимодействия школы и музея. На это и направлена новая дидактическая модель образовательной деятельности музея, для реализации которой необходимо пересмотреть устоявшуюся сегодня систему взаимодействия музея и школы.

В основу этой модели должна быть положена стройная дидактическая система, без которой музей не может должным образом включиться в образовательный процесс и выстроить партнерское взаимодействие со школой и с системой образования в целом. Связано это с тем, что образовательный процесс в пространстве школы имеет важное отличие – дидактическое обоснование, которое лежит в основе любой деятельности. Школьная дидактика, рассматривающая теорию и методику обучения, является непреложным и важнейшим звеном, влияющим на содержание, методы, формы и приемы работы школы. Музей, заявляя об активной образовательной позиции, не перенял опыт и наработки системы образования в вопросе дидактически выверенных способов работы с ребенком, акцентируя внимание

на отдельных аспектах образовательной практики, активно использует приемы и техники, не выстраивая собственной дидактической системы.

Мы предполагаем, что процесс становления нового этапа в образовательной деятельности музея будет связан в первую очередь с музейной дидактикой и разработкой теоретического обоснования этой работы. Однако подобный переход не может произойти исключительно за счет копирования теоретических установок и существующих практик системы образования.

Связано это, в первую очередь, с различными целями и предполагаемыми результатами работы: школа ориентируется на учебный план, музей же руководствуется собственной экспозицией и имеющимися средствами работы с аудиторией. Видится важным создание общего дидактического поля с четкой постановкой целей, задач и, главное, обозначением результатов совместной работы. В качестве таких результатов выступают метапредметные умения и навыки, а также личностный рост учеников; развитие интеллекта и появление интереса к процессу получения знаний; накопление культурного опыта и трансформация его в собственное творчество, которое может быть выражено разными способами. Отметим, что достижение данных результатов возможно лишь в системе, что предполагает создание новой модели взаимодействия, в соответствии с которой образовательное учреждение и музей еще «на берегу» обговаривают и разрабатывают содержательный компонент, методологический аппарат, дидактические основы. В этом случае музей, получив запрос от школы, создает новые по содержанию и по форме музейно-педагогические практики, направленные на постижение заранее намеченных тематических блоков. Школа в свою очередь перестраивает учебный план, где занятия в музейной среде и занятия в пространстве образовательного учреждения занимают полноценное место.

Однако вышеуказанные факторы не могут полностью преодолеть стереотипный образ музея как некой «сокровищницы», «храма». Для трансформации музейного пространства в образ «дома» новая дидактическая модель образовательной деятельности музея предполагает построение в рамках одного тематического курса многочисленных вариантов маршрутов, траектория которых задается посетителями в зависимости от их интересов и целей посещения, от навыков коммуникации с произведениями искусства и артефактами древности. Представляется, что в таком случае теория музейной коммуникации как базовое основание инновационной модели взаимодействия станет методологическим фундаментом дидактически обоснованной образовательной системы музея.

В таком случае каждая из заинтересованных в подобном развитии сторон (как школа, так и музей) привносят в дидактическую модель образования свой вклад:

- музей обогащается школьной дидактикой и выстраивает новые формы работы и содержательные акценты;

- школа развивает коммуникативную модель образовательной деятельности, направляя действия на личностное обогащение ребенка;

- на основе обоюдного действия работа в музейной среде выстраивается по принципу партиципации: культуры совместного участия и прямого контакта с экспозицией музея.

Однако и теория коммуникации, и методы партиципации, которые существуют в музейно-педагогических технологиях и методиках, сегодня являются лишь приемами работы и не имеют стратегической составляющей, без которых никакие дидактические нормы и методы не имеют шансов на успех. Создание новой дидактически выверенной системы взаимодействия школы и музея требует разработки следующих стратегий:

- раннее совместное целеполагание, направленное на проектирование образовательной деятельности;

- поиск оптимальных методов организации музейно-педагогического процесса;

- создание многочисленных музейных занятий, интегрированных в систему общего образования;

- поиск «проблемных точек», актуальных вопросов, волнующих аудиторию и поиски ответов на них музейными средствами;

- создание благоприятной атмосферы в пространстве музея, заключающейся в комфортности пребывания как на занятии, так и на досуге;

- создание необходимости в систематическом посещении музея (выстраивание образовательного процесса таким образом, чтобы групповые музейные занятия и индивидуальные посещения чередовались);

- постижение ребенком музейного пространства должно быть постепенным и поэтапным;

- применение при индивидуальном посещении музея ИТ-средств связи для активизации внимания и повышения интереса;

- планирование результатов совместной деятельности, в которой на первый план выходят личностные результаты, а также соответствие образовательных стратегий дидактической модели заявленным интересам личности.

Подводя итог, следует отметить, что для преодоления противоречия между декларируемой включенностью музея в образование и реализуемой сегодня лишь его иллюстративной ролью видится важным создание многоступенчатой, методически выверенной, регулярной, многоаспектной дидактической системы образовательной деятельности музея.

1. Ключевые понятия музеологии. – URL : <http://icom-russia.com/upload/iblock/532/5323743f731b222714f20ba0205ec238.pdf> (дата обращения 17.11.2019).

2. Макеева, И.А. Культурно-образовательная деятельность музея: содержание и формы / Макеева И.А. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2011. – №4. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-obrazovatel'naya-deyatelnost-muzeya-soderzhanie-i-formy> (дата обращения 17.11.2019).

3. Коробкова, Е.Н. Стратегия партнерства музея и школы в условиях новой социокультурной и образовательной реальности: от кризиса к развитию / Коробкова Е.Н. // Музей в меняющемся школьном мире: материалы II и III Всероссийских научно-практических конференций «Неформальный подход к формальному образованию» 2017 и 2018 годов: сб. / науч. ред. и сост. Е.Б. Медведева. – Москва : ПЕРСПЕКТИВА, 2019. – С. 12.

УДК37.035

М.Ю. Ваганова, И.Ю. Матвеева

ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ МОЛОДЕЖИ В ИНТЕРНЕТЕ: ПРОБЛЕМА УСТАНОВОК

Ключевые слова: информационно-психологическое влияние, средства информационного влияния, информационно-психологическая безопасность, интернет-среда, установки личности, диагностика установок личности, дисциплина «Информационная культура».

Аннотация: В статье рассматривается сущность и характер информационно-психологического влияния на личность, анализируются формы воздействия, в том числе деструктивного характера. Активное их использование в интернет-среде ставит вопрос о необходимости формирования и развития информационно-психологической безопасности личности на основе управления социальными установками молодого человека в интернете. В публикации изложены результаты диагностики установок студентов-библиотекарей к интернету и их поведения в сети. Обосновывается предложение по введению в образовательную программу подготовки библиотекарей высшей квалификации компетенции, дидактических единиц, связанных с повышением уровня информационно-психологической безопасности личности студентов.

M.Yu. Vaganova, I.Yu. Matveeva

INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY OF YOUNG PEOPLE ON THE INTERNET: THE PROBLEM OF MENTAL SETS

Keywords: information and psychological influence, means of information influence, information and psychological security, Internet environment, personality mental sets, personality sets diagnosis, 'Information Culture' as a subject.

Abstract: The article examines the essence and nature of information and psychological influence on a personality, analyzes the forms of influence, including destructive ones. Their active use in the Internet environment provides a requirement for the formation and development of information and psychological security of a personality based on the control oversocial attitudes to the Internet. The article presents the results of diagnostics of students-librarians' attitudes to the Internet and their behavior in the network. The author justifies the necessity to introduce skill sets and teaching units related to increasing the level of information and psychological security of students' personality into the education program for training highly qualified librarians.

DOI:10.21510/1817-3292-2020-86-1-73-80

Интернет является неотъемлемой частью жизнедеятельности студенческой молодежи, информационно-психологическим пространством, в котором они осуществляют учебно-профессиональную, досуговую деятельность. Через электронную почту, форумы, чаты, блоги, социальные сети, учебные, виртуальные образовательные порталы реализуется их социальное взаимодействие.

Проникновение интернет-технологий во все сферы жизни, формирование медиакультуры, развитие социальных сетевых сообществ, появление электронных сервисов, заменяющих и дополняющих стандарты

жизнедеятельности индивида – все это является свидетельством того, что информационное пространство интернета становится новой средой социализации личности, особенно для восприимчивой детской и молодежной аудитории.

При этом интернет-пространство может оказывать как положительное воздействие, так и негативное с точки зрения благополучия и безопасности личности. В качестве положительных рассматриваются такие воздействия, результатом которых являются активизация ресурсов человека на созидательную деятельность, направленную на личностно-значимые и общественно полезные цели. Негативные приводят к снижению субъективного благополучия личности, к проявлению деструктивных форм поведения отдельных лиц или социальных групп (суицидальное поведение, различные формы насилия, аддиктивное поведение, искажение нравственных идеалов, норм и др.).

Природу и технологию социального воздействия (как в личном, так и в массовом аспектах) изучали представители отечественной и зарубежной философии и психологии: В.М. Бехтерев, Х. Ортега-и-Гассет, З. Фрейд и другие. В социальном и психологическом плане данный вопрос активно изучался отечественными исследователями XX века: С.А. Зилинским, А.А. Зиновьевым, Д.В. Кандыбой, С.Г. Кара-Мурзой, В.Г. Крысько, Д.В. Ольшанским, Г.Г. Почепцовым и другими. При этом если первоначально внимание исследователей сосредоточилось на межличностном влиянии и воздействии средств массовой коммуникации на общественное сознание, то современный научный интерес фокусируется вокруг вновь появившегося и стремительно развивающегося коммуникационного канала – интернета – и формируемой в нем медийной среды. Большинство специалистов, изучающих информационную и психологическую безопасность личности и общества, признается многократное увеличение рисков негативного воздействия медиасреды.

Рассмотрим социальную и психологическую природу воздействия. Доктор медицинских наук М.П. Шерстнев, анализируя психологию управления людьми, использует термин «психологическое воздействие» и предлагает его следующее определение: «совокупность психологических мероприятий, направленных на перестройку поведения объекта в нужном оператору направлении» [11, 90]. В определении подчеркивается управленческий (в том числе манипулятивный) характер воздействия, направленный на коррекцию поведения человека. Автор признает преимущественно коммуникативный (информационный) характер психологического воздействия. Позже в психологической и социологической литературе стал использоваться более точный термин для характеристики внешнего психологического воздействия – «информационно-психологическое воздействие».

Профессор, доктор технических наук В.А. Баришполец понимает информационно-психологическое воздействие как «информационное или

энергоинформационное по своей природе воздействие на психику человека, оказывающее влияние на восприятие им реальной действительности, в том числе на его поведенческие функции, а также в некоторых случаях на функционирование органов и систем человеческого организма» [1, 68–69]. В этом определении мы можем проследить эволюцию понимания воздействия и его последствий: информационные средства влияния дополнены энергоинформационными, поведенческий результат влияния дополнен мировоззренческим компонентом, указывается на возможные физиологические последствия влияния.

Человек как носитель определенного мировоззрения, активный субъект, обладающий менталитетом и правосознанием, нравственными идеалами и ценностями может быть подвергнут информационно-психологическому воздействию, которое, трансформируясь через его индивидуальное поведение (или бездействие), способно оказать влияние на социальные объекты различного уровня.

Воздействие может быть направлено на различные сферы индивидуального, группового, общественного сознания, в соответствии с этими целями С.И. Макаренко определяет четыре формы информационно-психологического воздействия – коммуникативная, мотивационная, когнитивная и эмоциональная [7].

Коммуникативное воздействие направлено на сферу социального взаимодействия между людьми: общение, взаимоотношения, межличностное восприятие. Целью может служить изменение отношения к определенным лицам, социальным группам (этническим, профессиональным, политическим), создание социально-психологического комфорта или дискомфорта, побуждение людей к сотрудничеству или конфронтации.

Мотивационное воздействие нацелено на формирование, изменение потребностей, мотивов, намерений, убеждений, ценностных ориентаций, интересов. Результатом такого воздействия является побуждение людей к определенному действию или бездействию в конкретной ситуации.

Когнитивное воздействие ориентировано на познавательные психологические процессы человека: ощущение, восприятие, представление, воображение, память, мышление. Цель воздействия – трансформация «картины мира человека», формирование у него определенных представлений, изменение фокуса внимания, критичности в восприятии информации.

Эмоциональное воздействие направлено на эмоционально-волевую сферу личности: эмоции, чувства, настроения, волевые процессы.

Данные воздействия могут использоваться для усиления педагогического воздействия, при восприятии объектов искусства, однако специалистов беспокоит обратная сторона воздействий – недобросовестное использование психологических механизмов влияния на психику членов социума.

Существуют различные методы, приемы и технологии информационно-психологического воздействия. Например, С. Некляев выделяет технологии

«информационный взрыв» и «снежный ком», которые используются с целью повлиять на мысли и эмоции, трансформировать ценности населения; технология «шоу-ужас» направлена на формирование эмоционального культурного шока аудитории. Распространены также убеждающие технологии, которые заключаются в том, чтобы на фоне нарастающей дезориентации формировать у людей нужные установки, в дискурсивных форматах используется манипулятивная пропагандистская техника «уловки споров» [8]. Психолог-аналитик С.А. Зелинский в своих трудах анализирует серьезные психологические технологии вмешательства: провокация невроза, технологии прямого общения, прикладной психоанализ и особенности их применения как к индивиду, так и к массовой аудитории [4]. В работах известного социолога С.Г. Кара-Мурза рассматриваются манипулятивные технологии влияния (формирование страха, стресса, внушение, оперирование вниманием, разрушение сознания, манипуляция понятиями, канонизация стереотипов, оперирование мифами, слухами и так далее) и их применение в политике, экономике, социальных институтах, в науке, в образовании, в средствах массовой коммуникации и массовой культуры [5]. Эти и другие работы убедительно демонстрируют широкое применение технологий информационно-психологического воздействия в социальном пространстве, в том числе в интернет-среде, высокий профессионализм операторов, постоянное появление новых форм влияния и отсутствие навыков защиты у подавляющей части общества.

В сложившейся ситуации возникает вопрос о возможностях и механизмах защиты личности и всего общества от негативных воздействий недобросовестной коммуникации. Исследователи предлагают разные методики снижения воздействия и ухода от него. Результатом такого сопротивления призвано стать индивидуально переживаемое состояние информационно-психологической безопасности личности. Подходов к определению данного понятия несколько, все они характеризуют информационно-психологическую безопасность как состояние защищенности психики членов социума. Многие исследователи рассматривают информационно-психологическую безопасность применительно ко всему обществу. Приведем трактовку, предложенную профессором В.А. Боришполец, характеризующую безопасность в макроскопическом масштабе: «защищенность граждан, отдельных групп и социальных слоев, массовых объединений людей и населения страны в целом от негативных информационно-психологических воздействий» [1, 63]. Такой подход распространен не случайно: В.Е. Лепский указывает, что «содержание и степень безопасности общества и человека находятся в прямой зависимости от функционирования всех структур общества, прежде всего экономической, политической, социальной и правовой» [6, 206]. Государство в этой социальной нише рассматривается как основной политический субъект.

Однако помимо государственной политики в сфере обеспечения информационно-психологической безопасности граждан, большое значение

имеет личностный фактор, проявляющийся в сопротивлении деструкциям и в активном поиске форм личной защиты.

Важную роль в этом процессе играют установки личности – сформированные на основе прошлого опыта склонности воспринимать и оценивать какие-либо объекты определенным образом и готовность действовать по отношению к ним в соответствии с этой оценкой. Они выступают своеобразным звеном между воздействием внешней среды и психической активностью личности; выполняют функции общепсихологической установки приспособления, защиты, организации мировоззрения. Установками задаются особенности выбора и реализации различных стратегий решения задач личного и профессионального развития [2].

Значительную роль в становлении таких установок в период детства играет семья. Однако в подростковом и молодежном возрасте происходит, как правило, изменение ценностно-смысловых ориентаций, ведется поиск путей самореализации, реализуется потребность в профессиональном и личностном общении, активно развиваются установки, в частности установки по отношению к интернету. В этот возрастной период средства влияния родителей ограничены, на первый план выходят контактные аудитории: сверстники, друзья, социальные группы (в том числе образовательные), в которые включена личность.

С позиции высшей школы важно диагностировать и корректировать (при необходимости) установки личности по отношению к интернету как коммуникативному источнику, степень доверия к его содержанию, уровень потребления его контента и т.д. Н.Л. Сингурова утверждает, что установки по отношению к интернету могут складываться как в реальном общении, так и под влиянием сетевых сообществ, групп, контактов, в процессе вовлеченности в коммуникативную, игровую, поисковую деятельность в интернете, при учебной работе с информацией [10].

На фоне растущей агрессивности воздействий в сетевом медийном пространстве возрастает необходимость формирования «правильных» установок студентов, с целью обеспечения их готовности реагировать и действовать определенным образом в отношении каких-либо манипуляций. Кроме того, источником угрозы, фактором информационно-психологического риска может быть и сама личность студента. В частности, незрелость и неспособность к фильтрации получаемой информации, личностный конформизм, психоэмоциональный стресс, тревожность, интернет-зависимость, изменение структуры потребностей и другое.

В декабре 2019 года, понимая важность формирования таких установок, в Челябинском государственном институте культуры была проведена диагностика установок студентов по отношению к интернету. В исследовании приняли участие двадцать три студента третьего и четвертого курсов очной формы обучения (направление 51.06.06 «Библиотечно-информационная деятельность»). Исследование проводилось с помощью опросника установок

по отношению к интернету (Р. Дэвис в адаптации Э. Губенко) и исследования сетевой активности «Опросника поведения в Интернете» (А.Е. Жичкина).

У студентов наблюдается доминирующая тенденция по шкале «социальный комфорт» и «одиночество/депрессия». Установка «социальный комфорт» проявляется в том, как себя чувствует испытуемый в интернете, устанавливает ли социальные связи. Выраженность данной установки свидетельствует о комфорте в сетевой коммуникации и предпочтении общения в интернете реальному, что характерно для девяти человек.

Установка на «одиночество/депрессию» показывает склонность личности к переживанию чувства одиночества в реальной жизни и невозможность и нежелание существовать без интернета. Установка на «одиночество/депрессию» выражена у 7 студентов. Установка «сниженный самоконтроль» у 3 респондентов, что отражает наличие навязчивых мыслей о сети, неспособность сократить время пользования интернетом. Установка «отвлечение» характерна для 4 человек, использующих интернет как способ бегства от более важных и ответственных дел.

По шкалам «Опросника поведения в интернете» 10 человек склонны к интернет-зависимости, а 7 студентов являются интернет-зависимыми. Для них были характерны следующие утверждения: «Когда мне грустно или одиноко, я обычно выхожу в Интернет. Когда я провожу в Интернете меньше времени, чем обычно, я чувствую себя подавленно. Я чувствую, что мое увлечение интернетом мешает моей учебе, работе или отношениям с людьми вне сети. Когда я не в сети, я часто думаю о том, что там происходит. Я предпочитаю общаться с людьми или искать информацию через интернет, а не в реальной жизни».

По шкалам «Опросника поведения в интернете» 6 студентов не склонны к интернет-зависимости. Для них характерны следующие утверждения: «Я не чувствую необходимости выйти в интернет, когда у меня плохое настроение. Мое эмоциональное состояние не зависит от того, сколько времени я провожу в интернете. Использование интернета не мешает моим отношениям с людьми, учебе или работе. Когда я не в сети, я редко думаю о нем. Я далеко не всегда прибегаю к помощи интернета, когда мне нужно найти информацию или пообщаться».

Исследователями отмечается рост молодежной аудитории, испытывающей интернет-зависимость [3]. В результате нашего исследования выяснилось, что у большинства студентов-библиотекарей имеется склонность к ней, причиной тому являются следующие психологические предпосылки: в сети можно быть свободным и раскованным, действовать не прилагая усилий, самоутверждаться и повышать свою самооценку, получать эмоциональную поддержку, одобрение и конструировать ситуацию успеха. Необходимо помнить еще и о том, что Интернет является для будущих специалистов библиотечной сферы важным профессиональным инструментом, средством реализации основных библиотечных процессов. Трезвое восприятие возможностей и угроз сети является важной профессиональной компетенцией,

не заявленной в действующих федеральных образовательных стандартах и не предусмотренных в учебных планах образовательных программ вузов культуры.

Меж тем в студенческий возрастной период формирование информационно-психологической защиты личности возложено на систему образования. Ощущается необходимость введения в подготовку библиотекарей дидактических единиц, направленных на укрепление уровня информационно-психологической безопасности. Будущие библиотекари должны критически воспринимать и оценивать информацию с учетом сформированных жизненных установок, базовых ценностей, стандартов поведения, а в последующем использовать эти знания и умения при взаимодействии и обучении клиентов (пользователей, читателей).

Дидактический материал для таких занятий обширен. Специалисты по информационной безопасности предлагают способы повышения психологической сопротивляемости молодежи. Прежде всего, это критическое отношение к поступающей информации, диагностика достоверности информационного источника, концептуальный анализ объекта, сопоставление мнений, умение уходить от манипуляционного захвата и прочее [4; 5; 9].

Реализация данной идеи обеспечивается в нашем вузе (как и во многих других) наличием факультативной дисциплины «Информационная культура», направленной на формирование и развитие информационных компетенций личности. Традиционно в нее входит когнитивный и технологический компонент, обеспечивающий формирование знаний, умений и навыков работы с информационными ресурсами, в том числе сетевой природы. Дополнение этих двух компонентов мировоззренческим, направленным на формирование устойчивых информационных установок студентов, сыграло бы позитивную роль как в личностном, так и профессиональном развитии будущего специалиста.

1. *Баришполец, В.А.* Информационно-психологическая безопасность: основные положения] / В.А. Баришполец // Радиоэлектроника. Наносистемы. Информационные технологии. – 2013. – №2. – С. 62–103. –URL: <https://socionet.ru/publication.xml?h=spz:cyberleninka:7433:15332283> (дата обращения 12.12.2019).

2. *Винтеркофф-Шпурк, П.* Медиопсихология / П. Винтеркофф-Шпурк. – URL: <https://www.labyrinth.ru/books/533078/> (дата обращения 12.12.2019).

3. *Занин, Д.С.* Профилактика формирования интернет-зависимости: методический аспект разработки программ / Д.С. Занин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 5(36). – С. 48–55.

4. *Зелинский, С.А.* Управление психикой посредством манипулятивного воздействия: сублимированные механизмы манипулятивного воздействия на психику индивида и масс с целью программирования на совершение заданных действий / С.А. Зелинский. – Санкт-Петербург : Скифия, 2009. – 520 с.

5. *Кара-Мурза, С.* Манипуляция сознанием : учебное пособие / С. Кара-Мурза. – Москва : Алгоритм, 2004. – 527 с.

6. *Лепский, В.Е.* Исходные предпосылки и проблематика информационно-психологической безопасности / В.Е. Лепский // Информационно-психологическая и психотропная война : хрестоматия / под общ. ред. А.Е. Тараса. – Минск : Харвест, 2003. – С. 206–235.

7. *Макаренко, С.И.* Информационное противоборство и радиоэлектронная борьба в сетевых войнах начала XXI века / С.И. Макаренко. – URL: <https://psyfactor.org/psyops/makarenko-503.htm> (дата обращения 12.12.2019).

8. *Некляев, С.* Военное обозрение Информационно-психологическая война [Электронный ресурс] / С. Некляев. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-psihologicheskaya-voyna-v-usloviyah-setevoy-voyny-kak-novaya-forma-ugrozy-natsionalnoy-bezopasnosti> (дата обращения 12.12.2019).

9. *Сергеев, А.Н.* Подготовка будущих педагогов к использованию интернет-технологий в профессиональной деятельности / А.Н. Сергеев // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 6(73). – С. 39–47.

10. *Сингурова, Н.Л.* Особенности психологических установок / Н.Л. Сингурова. – URL: publishing-vak.ru (дата обращения 12.12.2019).

11. *Шерстнев, М.П.* Психологическое управление людьми / М.П. Шерстнев. – Изд. 4-е испр. и доп.. – Москва : Русская правда, 2006. – 239 с.

УДК 008

А.А. Лисенкова, С.В. Рязанова

МИФОЛОГИЗАЦИЯ ВИРТУАЛЬНОГО И ГЕРОИЗАЦИЯ ОБЫДЕННОГО В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Ключевые слова: миф, виртуализация, нарратив, мифогенез, самопрезентация, герои, профанное творчество, массовая культура

Аннотация: В статье анализируется влияние цифровых технологий и средств виртуализации повседневного опыта на мифогенез современного мира. Трансформация подходов к созданию идеальных образов, героизации и мифологизации позволила изменить подходы к нарративности персонального опыта каждого члена виртуального пространства. Миф становится средством спасения от постоянной изменчивости, фрагментарности и нелогичности окружающего мира, предлагая простые способы когнитивного освоения окружающей действительности и позволяя адаптироваться к реальности. При этом виртуальное пространство из места обретения опыта трансформируется в место, наполненное массой новых мифов и симулякров, выраженных в бесконечном множестве визуальных образов. Мифотворчество стимулировало появление сетевого профанного творчества в погоне пользователей за быстрой популярностью, а массовая культура повсеместно растрогивала яркие и простые образы экранного мира, создавая новую реальность простых смыслов и форм, породив новую мифореальность современности.

A.A. Lisenkova, S.V. Ryazanova

MYTHOLOGIZATION OF THE VIRTUAL AND HEROIZATION OF THE ORDINARY IN DIGITAL SPACE

Keywords: myth, virtualization, narrative, mythogenesis, self-presentation, heroes, profane creativity, mass culture

Abstract: The article analyzes the influence of digital technologies and means of everyday experience virtualization on the mythogenesis of the modern world. The transformation of approaches to creating ideal images, to heroization and mythologization has allowed to change the approaches to the narrative of the personal experience of each virtual space member. Myth becomes a means of escape from the constant variability, fragmentation and illogicality of the surrounding world. It offers simple ways of cognitive exploration of the surrounding reality allowing people to adapt to it. This way the virtual space is transformed from a place of gaining experience to a place filled with a mass of new myths and simulacra, expressed in an infinite number of visual images. Myth-making has stimulated the emergence of a profane creativity network in the pursuit of users' rapid popularity, while mass culture has propagated bright and simple images of the screen world, creating a new reality of simple meanings and forms, giving rise to a new mythorealism of modernity.

DOI:10.21510/1817-3292-2020-86-1-81-89

Миф традиционно является в человеческой культуре «когнитивной стратегией и объяснительной моделью, обладающей набором специфических черт, устойчиво сохраняющихся на протяжении истории» [12, 128]. Реалии современной культуры корректировали и корректируют мифологическую составляющую социокультурного пространства, сохраняя архетипические рамки восприятия действительности [13, 10]. В современном мире ведущая

роль в данном отношении принадлежит цифровым технологиям, определяющим объем генерируемой и реинтерпретируемой информации, определяя основные каналы трансляции мифообразов, выстраивая иерархию ценностей: «Мир «явлений» – знаков, образов, интерпретаций – становится миром медиа, а реальность все в большей степени обретает черты медиареальности» [16, 143].

Традиционная деятельность СМИ, долгое время претендовавших на привилегию быть «областью мифических значений» [1, 246], все больше дополняется и вытесняется новыми вариантами информационных посредников между индивидом и областью социального. Посредничество начинает выражаться не только в доступном формате передачи информации, но и в конструировании взаимодействий интерактивного характера, формирующих так называемую эмоциональную связь («информационную привязку»). Обратной стороной этого состояния становится рост информационного давления на человека, пусть и упорядоченного благодаря усилиям посредников, и как защитная реакция – не критическое принятие предлагаемых моделей восприятия и оценки мира. Неизбежные сбои в работе каналов информации, спонтанные и нарочитые нарушения логики ее передачи и невозможность восприятия множественного мира иначе как фрагментарного формируют опасность погружения в коммуникативный хаос, когда информация превращается в свою противоположность, а общество теряет основу и деградирует в разнородном информационном пространстве.

В данной ситуации миф выступает средством спасения от мозаичности и нелогичности окружающего мира, с одной стороны, предлагая способы когнитивного освоения реальности, а с другой – постоянно адаптируясь к реалиям общества, превращающегося в информационное, где современная культура наполненная массой «симулякров и мифов, выраженных во множестве культурных текстов (философских, литературных, музыкальных, компьютерных, живописных, кинематографических и т.п.), становится новым каналом коммуникации с обществом, но при этом не принципиально новой парадигмой» [6, 32]. Активно работающие трансляторы и посредники в распространении информации одновременно и конструируют миф, и сами подчиняются законам его существования. В «постоянно усложняющейся социально информационной среде, в которой находится индивидуум, появляются новые самостоятельные агенты социализации, не обладающие четкой субъектностью», но имеющие существенный фактор влияния на нарративную мифологизацию в рамках процесса социализации в пространстве массового взаимодействия [19, 47].

Особую роль в этих процессах играет массовая культура, создавшая механизмы эффективного транслирования содержания на максимально большое число реципиентов. Ее интенсивное развитие во многом было спровоцировано развитием секулярных форм общественного сознания, позволяющих индивиду выбирать способ самопрезентации, аксиологическую и этическую иерархии, нормы поведения и стиль жизни. Таким образом,

предлагаемая свобода самим фактом наличия формирует и потребность заполнения «свободного» мировоззренческого пространства и формирует нарративные практики для его заполнения. Тем не менее необходимо отметить неспособность к конструированию на светской основе собственной идентичности, частичная дискредитация религии в общественном сознании оставляют индивиду два варианта освоения мира – существование в границах массовой культуры, либо конструирование авторской, условно независимой, мифологии.

Массовая культура сама по себе служит дополнительным стимулом современного мифогенеза и эффективным заменителем системы рациональной детерминации мышления и поведения [2, 193]. Особое значение в данном отношении имеет готовность массового сознания следовать профанному культурному уровню. Благодаря невысоким критериям отбора массовая форма позволяет значительному числу индивидов приобщиться почти без усилий к воспроизводимым образцам поведения и стилю жизни. В результате для индивида формируется неосознаваемая псевдо-целостная социальная программа, обеспечивающая его психологическую стабильность и вовлечение в непрерывное функционирование как успешного члена сообщества. В функционировании массовой культуры всегда присутствуют процессы объяснения окружающего мира, а следовательно, работают механизмы спонтанного мифогенеза. Прав был М. Маклюэн, утверждая, что «мифологизация массового сознания в контексте смены способов коммуникации является принципом организации социума» [9, 67], и мы видим сегодня это со всей очевидностью.

Современный акцент на массовом восприятии культурных образов усилил эмоциональную составляющую культурного пространства, что дополнительно стимулировало использование мифологических образов: «Массовая культура стала временем второго рождения мифа, возврата к мифологическому мышлению. Но это мифы, которые рождаются не стихийно, а проектируются и сознательно продвигаются. Современный миф намеренно создается с целью не познания, а трансформации реальности» [18, 130]. Особенностью современного мифа стала не только индивидуализация процесса мифогенеза, но и активное сознательное конструирование мифообразов и их трансляция на обширную аудиторию, поддерживаемая новыми способами коммуникации и цифровой средой. Технологические новшества позволили придать мифологическим персонажам и сюжетам гипертрофированную форму и характер сенсаций, сконструировать новую реальность, оказывающую влияние на не виртуальное пространство. Таким образом, новая мифология заставляет воспринимать настоящее и будущее как трансформированные, согласно проектам новых мифотворцев, иллюзорные традиционные ценности культуры и придает вес и значимость новым явлениям и ценностям. Мифологические образы при грамотно выстроенной системе распространения способны вытеснить из восприятия обывателя реальный новостной ряд, включая жизненно значимые реалии экономической

и политической жизни. Благодаря этому возникает новый визуальный коллективный опыт, способный создать некую «мифозависимость» с целью найти точку отсчета в постоянно изменяющемся мире. Устойчивость «экранных и виртуальных, чаще всего – шаблонных, образов порождают появление своеобразных автонарративов» [8, 24], происхождение которых уже не столько связано с авторским замыслом, сколько автоматически продуцируется вовне, следуя популярной и внешне поверхностной логике массовой культуры.

Визуальные образы с мифологической окраской тесно связываются с повседневностью, в некоторых случаях превращаясь в ее неотъемлемую часть. То, что в эпоху нового времени постепенно стало вещью из личного пространства, снова выносится на общественное обозрение – в виде узаконенного «публичного дискурса о частных вещах» [21, 134], – конституируясь как новый сакральный образец, имеющий необсуждаемую значимость и наделенный обязательностью применения. Имиджи и паттерны начинают исполнять роль новой иконографии, воспроизводящей принципы классической иконы, и уже не мы «смотрим на образы, а образы смотрят на нас» [17, 312], заставляя индивида корректировать стратегию социального поведения и набор значимых черт личного образа.

Одним из аспектов архаического по сути стирания границ между публичным и частным становится размывание разницы между медиа и частными сообщениями. Виртуальное пространство с его технологиями сделало не только возможным, но желательным и активно стимулируемым формат публичной демонстрации индивидуального нарратива, превращающего набор личных высказываний в новые средства массовой информации. В данном отношении широкий спектр озвучиваемых и описываемых мнений в большей степени стал удовлетворять запрос участника виртуального пространства на формирование представлений об окружающем мире и его обитателях, чем выверенные редакторами и цензурой передовицы газет, официальные новостные сообщения и телевизионные диспуты и ток-шоу. Поскольку общение онлайн позволяет не только воспринимать информацию, обмениваться ею и транслировать собственную позицию, то индивид получает статус локального культуртрегера, преобразующего небольшой по размерам континуум вокруг себя. Персонализированные медиа в ходе интериоризации и тиражирования разного рода сообщений выступают конструкторами смыслов, придающими эмоции информационному потоку и создающими большое количество инфологем цифрового мира.

Представляется возможным выделить ряд черт, корректирующих процесс мифогенеза и мифологизации в границах современной информационно-цифровой культуры, а именно:

- сохраняется мифологическое представление об отсутствии четких границ между реальностью и нематериальным миром [14, 39], но переход этой границы осуществляется индивидуально, что приводит к возникновению

множественных виртуальных подпространств, насыщенных лично обусловленными идеями, образами и мифологемами;

- представление о важности имени для мифа [14, 39] превращается в постоянную необходимость его охраны и защиты, сочетающуюся с обязательностью заявления о себе, что приводит к возникновению потока персонализированных товарных, территориальных, брендов-услуг, событийных брендов;

- поле генерирования мифов перетягивает на себя цифровое пространство, дающее наибольшую интенсивность процессов мифогенеза, визуализации наиболее значимых образов, необычайно быстрой трансляции и медленного свертывания/затухания;

- мифогенез в границах виртуального мира обязательно связывается с цифровой реальностью, внедрившейся в ранее свободные от нее сферы повседневности. Так, например, мобильные приложения к ранее не имеющим выходы в виртуальный мир вещам и неисчислимому множеству служащих цифровой среде устройств интегрировали виртуальные элементы в физиологические процессы большинства современных людей, сделав жизнь вне сети отступлением от нормы.

- все чаще коллективные мифы уступают место индивидуальному мифотворчеству, в котором частное мифопроизводство находится в тесной связи с уровнем смыслов мифогенератора, его мыслительными навыками, разного рода компетенциями и сетевой популярностью;

- цифровая среда и индивидуализация медиа сделали возможным создание мифологии, конструирующей и трансформирующей различные аспекты человеческой жизни, запустили процессы перманентной актуализации и интерактивности востребованного потребителями мифологического контента;

- индивидуальная мифология подверглась вуайеризации, меняющей саму природу повседневности как частной жизни за счет смещения персональных нарративов в публичное пространство;

- традиционная гибкость мифа с постоянным реагированием на происходящие события приобрела форму «схватывания» информации «на бегу», с упрощением смыслов и ускорением скорости получения ответа даже на самые значимые вопросы существования.

Таким образом, спецификой мифотворчества в массовом варианте стало распространение упрощенных для восприятия образов и сюжетов, обязательное эмоциональное насыщение, привязка к наиболее ярким актерам культурного пространства, формирующим новую героиню современного мира. Сегодня связанная с новыми героями мифология составляет значительный пласт современной культуры, обладает высокой устойчивостью за счет поддержки информационных посредников и огромным потенциалом внутри- и мета-культурной трансляции.

Стоит утверждать, что в границах виртуальной реальности происходит формирование нового антропного мифа, под которым мы понимаем

«совокупность мифологических образов и сюжетов, центральным компонентом которых является человек как онтологически значимое существо. Эта разновидность мифа в разной степени прослеживается в традиционных и современных мифологиях, будучи обязанной своим появлением тому, какое место занимал человек в границах локального культурного пространства» [15, 153]. Центральной фигурой мифа такого типа становится культурный герой как необыкновенное существо. Распространенность подобных образов в значительной части традиционных и современных мифологий позволяет рассматривать их как «устойчивый тип мифологического персонажа» [4, 264]. Как правило, такой персонаж имеет исключительное происхождение и статус, выполняет функции демиурга, находящегося вне морально-этических норм и обладающего магическими предметами. Е.Я. Мелетинский отмечает, что «такой персонаж не обязательно сакрализован, имеет разные векторы развития образа и выступает в промежуточное звено между сакральным и профанным континуумами» [10, 26], он вполне естественен и может являться членом любой общности.

В данном отношении интересны новые условия развертывания мифа, выраженные в росте числа разновидностей коммуникаций, постоянной потребности в самопрезентации, «постоянном поиске людьми самих себя и своего места в стремительно меняющемся мире, своей идентичности» [5, 97]. Современные претензии на перманентное присутствие личности в пространстве виртуального создают условия не только для появления принципиально новых, экспансивных стратегий публичного развертывания персонального опыта, но и для формирования такой разновидности героев, которая заставляет говорить о гипертрофии образа, его «перевернутости» и фриковости, основанное на том, что виртуальное пространство стало полем деятельности непрофессионалов: «Эпоха метанарративов завершалась и «великие рассказы» более не могут претендовать на истинность, так как современный мир перешел в цифровое измерение, фрагментировался и стал плюралистичным» [11].

Новые герои появляются и тиражируются в виртуальном пространстве благодаря набору коммуникативных особенностей дигитального мира, скорости и массовости распространения информации, простоте образного выражения. С одной стороны, характеризуясь высокой скоростью усвоения информации и возникновения обратной связи, чаще всего выражаемой в категоричной форме, с нетолерантными высказываниями демонстрирует агрессию и нетерпимость к любому проявлению инаковости, с другой стороны, бесконечная множественность и плюралистичность виртуального позволяют адаптироваться к любым формам непохожего, не такого как я, порождая запрос на героизацию и выделение любого «другого». Эта категоричность дополняется «профанностью создаваемых нарративов и доминированием образа над текстом» [3, 293]. Превалирование образности вполне объяснимо, поскольку текст требует специальной подготовки как в филологическом и стилистическом, так и в организационно психологическом

аспекте: для вербального изложения необходима определенная самодисциплина, наличие в голове целостной модели планируемого к обнародованию текстового массива, изложение в той форме, которая воспринимается читателем как текст, цифровое пространство же, напротив, – место коротких рассказов, ярких реплик и кратких комментариев, где детали повседневности отражаются в упрощенном зеркале ярких карнавальных образов.

Детали частной жизни становятся тем акцентом, который формирует абрис новых культурных героев: «частное захватывает общественное пространство, выдавливая и выталкивая оттуда все, что не может быть полностью и без остатка переведено на язык частных интересов» [1, 135]. Приватное и публичное, индивидуальный опыт и коллективный культурный багаж в восприятии посетителей социальных сетей и пользователей мессенджеров меняются местами. Вынесение личного на всеобщее обозрение не является бескорыстным, поскольку ориентировано на максимальное увеличение социального и культурного капитала, подчинено логике маркетизации предлагаемой информации, а автор становится объектом персонального брендинга, нацеленного на максимизацию своего публичного капитала.

Если обратиться к прошлому, то и там культурные герои традиционных мифологий не выступали в качестве образцов морального поведения, поскольку их деятельность была ориентирована на функции демиургического характера, связанные с поддержанием космического порядка. Это не освобождало образ от элементов неправильного поведения или, в некоторых случаях, от дефектов внешнего вида, но необходимо отметить, что стержневым в образе героя все же становилось высшее предназначение персонажа, занимавшего позицию посредника между божественным и человеческим мирами. Современные же «Герои» медиареальности не только не являются сосредоточением лучших качеств и достоинств, сам механизм их позиционирования предполагает зачастую использование анти-образцов для подражания. Ведущие позиции прочно заняты героями гламура и хайпа, основным преимуществом которых перед обычными людьми становится провоцирование резкой эмоциональной реакции любого рода, умение отличаться от других. Сетевая популярность и героизация сомнительных поступков стали «толчком для успеха и информационной востребованности (хайперы: Д. Шурыгина, Самарские живодерки, К. Терешин – «Руки-базуки» и другие, топ-блогеры: Лена Миро, Божена Рынска, Мария Вэй, Ольга Бузова и другие, дигерати: А. Лебедев, И. Варламов, и другие)» [7]. Это связано с тем, что отрицательный хайп всегда опережает положительный по эмоциональному отклику, становясь источником материального и социального капитала благодаря истерике и ажиотажу, желанию читателей блогов разного рода быть в курсе наиболее ярких событий, часто подвергаясь эмоциональному заражению. Положение идеала по отношению к рядовым членам общества при этом снижается, превращая «явление конструированное,

искусственно созданное в идеологических целях» [22] в событие громкое, яркое, но повседневное.

Совокупность героев новых медиа может быть охарактеризована следующими чертами:

- релятивизм ценностных ориентаций;
- гипертрофированная перформативность любых форм опыта;
- ориентация образов на постоянную трансформацию;
- амбивалентность в использовании средств для повышения собственной популярности;
- жесткая ориентированность на целевую аудиторию (тарджет-группу);
- короткий период устойчивых форм для выбранного образа;
- использование имиджа как основы для маркетинговой стратегии;
- капитализация всех публичных актов;

Виртуальные герои как участники повседневной жизни для наблюдающих за ними, становятся постоянно присутствующими рядом субъектами культуры, на локальном уровне корректирующими окружающую их реальность. Они вынуждены зависеть от актуальных трендов и избегать стагнации в презентации своего материального и духовного мира во избежание падения интереса к своему персонажу. В итоге идеальным героем виртуальной жизни становится человек «с крайне размытой, неструктурированной и неиерархичной системой ценностей, в которой слабо выражены извечные дихотомии: добра и зла, прекрасного и безобразного» [20].

Таким образом, новый виртуальный герой представляет собой не столько паттерн для подражания или объект серьезного почитания в культуре, сколько рыночный продукт, претендующий на наличие уникального предложения, значимость образа и эффективность презентации которого зависит от успеха в продвижении в виртуальном мире массовой всеобъемлющей мифологизации. Тем самым, стимулируя появление таких персонажей, слабо нарративированных, подчеркнута визуальных и суррогатно-эмоциональных, медиа формируют новые ракурсы массовой культуры и мировосприятия целых поколений, порождая новую мифореальность современности.

1. *Бауман, З.* Как мы думаем / З. Бауман // Индивидуализированное общество. – Москва: Логос, 2002. – 390 с.
2. *Гараджа, В.И.* Социология религии. – Москва : ИНФРА-М, 2010. – 302 с.
3. *Гусейнов, Г.* Заметки к антропологии русского Интернета: особенности языка и литературы сетевых людей / Гусейнов Г. // Новое литературное обозрение. - 2000. – №33. -С. 289-321.
4. *Евзлин, М.* Космогония и ритуал / М. Евзлин. – Москва : Радикс, 1993. – 344 с.
5. *Кэмпбелл, Дж.* Тысячеликий герой / Дж. Кэмпбелл. – Москва : Ваклер, Рефл-бук, АСТ, 1997. – 336 с.

6. *Кудрявцев, В.Т.* Шанс из будущего: психология кризисов / Кудрявцев В.Т. // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – №6. – С. 94–106.
7. *Лисенкова, А.А.* Виртуализация городских культурных практик / Лисенкова А.А. // Культура и образование. – Москва, 2016. – №3 (22). – С. 31–36.
8. *Лисенкова, А.А.* Виртуальные «герои» новых медиа / Лисенкова А.А. // Наследие. – 2019. – № 1 (14). – С. 119-124.
9. *Лисенкова, А.А.* Новые форматы мифологизации в пространстве цифровых коммуникаций / Лисенкова А.А., Тульчинский Г.Л. // Человек. Культура. Образование / Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина. – 2017. – № 4 (26). – С. 20–32.
10. *Маклюэн, М.* Понимание медиа М. Маклюэн. – Москва ; Жуковский: КАНОН-пресс-Ц: Кучково поле, 2003. – 464 с..
11. *Мелетинский, Е.М.* Культурный герой // Мифы народов мира: в 2-х т. / под ред. С.А. Токарева– Москва, 1982. – Т. 2. – 719 с.: ил.
12. *Мясникова, Л.А.* Визуальная репрезентация повседневности в современном медиаобществе / Мясникова Л.А., Дроздова А.В., Архипова Ю.В. // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 19. – С. 168–172.
13. *Рязанова, С.В.* Миф в его соотношении с религиозным и светским типами мировоззрения / Рязанова С.В. // Научный ежегодник Института философии и права УрО РАН. - Екатеринбург, 2012. – С. 123–136.
14. *Рязанова, С.В.* Роль теории архетипов в анализе мифа / Рязанова С.В. // Вестник Пермского университета. Серия «История». – 2012. – №3. – С. 7–16.
15. *Рязанова, С.В.* Специфика мифа как культурной формы / Рязанова С.В. // Вестник Пермского научного центра УрО РАН. – 2014. – №4. – С. 37–44.
16. *Рязанова, С.В.* Эволюция антропного мифа в мифологии США: причины, предпосылки, логика / Рязанова, С.В., Дроздов С.Т., Логвинов Р.Н. // Вестник археологии, антропологии и этнографии. – 2017. – №3 (38). – С. 152–161.
17. *Савчук, В.* Медиафилософия. Приступ реальности / В. Савчук.– Санкт-Петербург : Издательство РХГА, 2014. –348 с.
18. *Савчук, В.В.* Антология медиафилософии / В. Савчук.– Санкт-Петербург: Издательство РХГА, 2013. –339 с.
19. *Тульчинский, Г.Л.* Культура в шопе / Тульчинский Г.Л. // Нева. – 2007. – № 2. – С. 128–149.
20. *Фазлыев, А.А.* Информационно-коммуникативные аспекты процесса социализации личности / Фазлыев А.А. // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – №6. – С. 47–51.
21. *Фотиева, И.В.* «Герой дня» в современных СМИ: очевидные следствия ценностного плюрализма / Фотиева И.В. // Журналистский ежегодник. – 2012. – № 1. – С. 32–34.
22. *Черных, А.И.* Медиа и ритуалы / А.И. Черных. – Москва; Санкт-Петербург: Университетская книга, 2013. – 236 с.
23. Публічна дискусія: Пошук героїв у національних традиціях. Стенограма: Ч. 1 // Міжнародний форум: «Герої» та «антигерої» у європейській політичній та історіографічній традиції 4–5 жовтня 2012 р. - URL: <http://www.historians.in.ua/index.php/en/istoriya-i-pamyat-vazhki-pitannya/514-mizhnarodnyi-forum-heroi-ta-antyheroi-u-ievropeiskii-politychnii-ta-istoriografichnii-tradytsii-4-5-zhovtnia-2012-r-kyiv-4-zhovtnia-2012-r-publichna-dyskusiia-poshuk-heroiv-u-natsionalnykh-tradytsiakh-stenohrama-chastyina-1> (дата обращения 11.04.2019).

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.354

В.А. Федоров, С.В. Васильев

**ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЁРСТВО
В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, государственно-частное партнерство образовательных организаций и работодателя, образовательные траектории выпускников.

Аннотация. Рассмотрены особенности профессионального самоопределения личности в условиях государственно-частного партнерства и роль работодателя как основного участника такого взаимодействия. Представлена структурно-функциональная модель и организационно-педагогические условия ее реализации. Обобщён опыт работы крупного промышленного предприятия по созданию условий, способствующих профессиональному самоопределению молодёжи. Результаты исследования свидетельствуют об эффективности участия работодателя в построении системы взаимодействия с образовательными организациями с целью осознанного выбора выпускниками будущей профессиональной деятельности.

V.A. Fedorov, S.V. Vasiliev

**PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP IN THE ASPECT OF
PROFESSIONAL IDENTITY OF THE INDIVIDUAL**

Keywords: professional identity, public-private partnership between educational organizations and employers, educational trajectories of graduates.

Abstract: The paper reveals the characteristic features of an individual's professional identity in the context of public-private partnership and the role of the employer as the main participant of such interaction. The authors present a structural-functional model as well as organizational and educational requirements for its implementation. The article summarizes the experience of a large industrial enterprise in creating conditions that facilitate professional identity of young people. The findings of the study indicate the effectiveness of the employer's participation in building a system of interaction with educational organizations in order to help graduates to make an informed choice of their future profession.

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-86-1-90-104

Введение. В условиях диверсификации российской экономики и инновационного вектора ее развития проблема качества подготовки квалифицированных рабочих и специалистов становится наиболее актуальной. Государству и обществу необходимы адаптивные люди, способные ориентироваться в динамично изменяющихся социально-экономических условиях, готовые к обучению в течение всей жизни, принятию нестандартных решений и быть конкурентоспособными на рынке труда.

Молодежь сегодня является наиболее активной и мобильной социальной группой, способной творчески мыслить, генерировать идеи, но при этом именно у них наблюдаются проблемы при трудоустройстве, адаптации и реализации себя в профессиональной деятельности в соответствии с полученной специальностью. В современной России около трети молодых людей не в состоянии успешно адаптироваться к современным экономическим условиям. Доля молодежи среди безработных в регионах колеблется от 20% до 37%. В то же время, по данным исследований, *правильный выбор профессии позволяет* в 2,5 раза уменьшить текучесть кадров, на 10–15% увеличить производительность труда, в 1,5-2 раза уменьшить стоимость обучения кадров [21]. Кроме того, по данным Института стратегических проблем образования РАО, 50% учащихся не связывают выбор профессионального будущего со своими реальными возможностями и потребностями рынка труда; 46% респондентов ориентированы на поддержку взрослых (родителей, родственников, знакомых); 67% не имеют представления о научных основах выбора профессии; 44% не знают о возможностях обучения в интересующей сфере труда [19]. Следовательно, правомерно отметить, что в настоящее время условия для профессионального самоопределения личности недостаточно эффективны, а их поиск и исследование имеют социально-педагогическую актуальность.

В пользу высокой значимости педагогической поддержки профессионального самоопределения личности свидетельствуют также следующие факторы: снижение численности трудоспособного населения; приток трудовых мигрантов и усиление конкуренции за рабочие места; несоответствие профессионально-квалификационного состава трудоспособного населения ситуации на рынке труда; деформация профессионального образования лишает его доверия со стороны граждан, и работодателей; массовое «отложенное взросление» молодого поколения; снижение престижа рабочих профессий и специальностей среднего звена; разрыв между требованиями рынка труда и ожиданиями молодых специалистов; массовая ориентация на высшее образование [21].

Основными благополучателями процесса профессионального самоопределения и профориентационной деятельности, то есть теми, кто больше всего интересуется профессиональным самоопределением и профориентационной деятельностью, выступают личность, как субъект профессионального выбора (обучающийся и его семья) и работодатель, как субъект экономической сферы. Очевидна важность согласования их интересов как для личности, так и для экономической сферы, общества и государства. Однако, как показывает опыт социального партнёрства бизнеса и образования, профессиональные предпочтения молодёжи не всегда совпадают с потребностями работодателей.

В связи с этим возрастает значимость исследования процессов эффективного совместного использования возможностей государства, бизнеса и системы образования, как непосредственных участников государственно-

частного партнёрства, в содействии профессиональному самоопределению личности. Поиску эффективных организационно-педагогических условий реализации такого партнёрства в интересах профессионального самоопределения личности и посвящено данное исследование.

Обзор литературы. Проведенный анализ сведений по исследуемой проблеме, публикуемых как в нашей стране, так и за рубежом позволил установить, что все материалы касаются в основном профессионального самоопределения, профессиональной ориентации личности и в меньшей мере роли государственно-частного партнёрства в этих процессах.

При этом отмечено, что на процессе профессионального самоопределения влияет четкая взаимосвязь между престижностью и привлекательностью профессий. Так, при выявлении основных мотивов самоопределения современных старшеклассников при выборе профессии установлено, что их трудовые ценности и мотивы концентрируются вокруг зарплаты, статуса и потребления. Инструментальное отношение к труду, для которого характерно стремление к получению высокого заработка, заслоняет собой перспективу самореализации в труде. Зачастую такое отношение находит свое выражение в работе, несвязанной с полученной специальностью, но обеспечивающей высокий доход. Реализация подобной стратегии на рынке труда размывает профессиональную идентичность личности, усиливая его социальную неопределенность [22]. Мотивы старшего поколения связаны с представлением о материальной основе жизни как необходимой для реализации основных социальных потребностей человека (ценности индивидуального успеха и материального благополучия как важнейших критериев в обществе потребления и тому подобное).

На особенности профессионального самоопределения непосредственное влияние оказывает ряд факторов: личностные характеристики, представления о мире профессий, об «образе специалиста» и о себе, а также социальные факторы (школа, семья, СМИ и другие). Целенаправленное воздействие обеспечивает опосредованное влияние на процесс самоопределения человека в мире профессий. Например, в США работают подразделения психологов-консультантов, занимающихся карьерным консультированием. Это специалисты, ориентирующиеся в области общего консультирования, в групповых и индивидуальных методах психодиагностики; осведомленные о состоянии рынка труда, теории и практике менеджмента, технологиях практической работы [11].

В Германии используются социальные институты профессионального самоопределения учащихся, такие как институты социального партнерства, учреждения свободного времени, центры профессиональной ориентации, одногодичная профессиональная подготовка (основная/базисная), средства массовой информации. Основными формами организации профессионального самоопределения являются уроки трудоведения, производственная практика на предприятиях, вариативные модели экскурсий на предприятия, шефские связи, профессионально-ориентированные праздники [18].

Следует отметить внимание исследователей и к профессиональной ориентации. Одним из вариантов в профориентации является свойственное работодателям восприятие самоопределяющегося человека в качестве объекта своих собственных экономических интересов, а не субъекта его профессионального выбора. Это вызвано сознательной нацеленностью на раннее воспитание у обучающихся лояльности к конкретной фирме (что характерно для многих корпоративных систем профориентации) [1].

С педагогической точки зрения значительная часть профориентационно-значимых инициатив носит выраженный манипулятивный характер, четко проявляется заказ на потенциальное кадровое обеспечение со стороны влиятельных работодателей, отдельных ведомств, а также продвижение при помощи профориентационных технологий в молодежной среде лояльности к определенному бренду [15].

В Республике Казахстан эффективность процесса формирования готовности школьника к выбору профиля профессионального обучения обеспечивают с помощью соответствующих методических материалов, включающих диагностику исходного уровня готовности, определение методических условий ее формирования, разработку творческих заданий, позволяющих выпускнику проводить рефлексию профессиональных предпочтений к выбору профиля обучения [6].

Перспективным считается использовать для профессиональной ориентации молодежи возможности инновационно-образовательных кластеров, ресурсных центров на предприятиях, учебно-производственных комплексов, базовых кафедр высших учебных заведений, профориентационных центров ведущих многоуровневых образовательных организаций, создающих предпосылки к оптимальному использованию высококвалифицированных педагогических кадров, финансовых, организационных и информационных возможностей, с привлечением бизнес-сообщества [8].

Организация практико-ориентированных форматов сопровождения профессионального выбора требует тесного партнерства школ с «внешним контуром профориентации» – организациями дополнительного образования детей, профессиональными образовательными организациями, вузами, предприятиями экономической и социальной сферы [2].

Известны работы, посвященные исследованию роли педагогов и родителей в сопровождении профессионального самоопределения старшеклассников [4]. В условиях коммерциализации образования при выборе стратегии профессионального самоопределения происходит делегирование полномочий государства институту семьи. Семья становится и главным инвестором в образование, и главным заказчиком образовательных услуг.

Учащиеся, осуществляя выбор профиля обучения и будущей профессии, не всегда готовы к самостоятельному принятию решения. Одной из проблем, встающих перед подростками и требующих квалифицированной педагогической помощи, является проектирование вариантов послешкольного

образовательно-профессионального маршрута, для чего требуется адаптировать ранее наработанные идеи и технологии педагогической поддержки и к изменяющимся социокультурным, профессионально-производственным условиям, и к специфике профориентационной проблематики [15]. Для формирования психологических предпосылок выбора профессии школьникам необходима комплексная поддержка социального педагога, школьных психологов, учителей, классных руководителей, педагогов дополнительного образования, специалистов социальных служб при активном взаимодействии с родителями [3]. При этом отмечается, что сами педагоги испытывают потребность в формировании умений проектировать профориентационную деятельность для совершенствования собственных профессиональных компетенций при проведении занятий, направленных на профессиональное самоопределение старшеклассников [12].

Автор исследования [10] констатирует, что профессиональное самоопределение школьников возможно в рамках профильного обучения. Для этого необходимы следующие педагогические условия: формирование субъектной позиции школьника учителем-координатором; обеспечение взаимодействия участников педагогического процесса; включение в процесс формирования ценностных ориентаций школьников и родителей, а также «успешных» представителей профессиональных сообществ.

В работе [10] для профессионального самоопределения студентов целесообразно придерживаться организационно-педагогических условий, включающих: мониторинг профессионального самоопределения; стимулирование интереса к выбранной профессиональной деятельности; освоение рабочих профессий; интегрированную производственную практику старшекурсников на предприятиях их будущей профессиональной деятельности.

Для успешного сопровождения профессионального самоопределения учащихся С.Н. Чистяковой введено понятие «профессиональная проба» [20].

Содержание внеучебной деятельности, для формирования готовности к профессиональному самоопределению старшеклассников и студентов рассмотрено в работе А.Э. Попович «Профессиональное самоопределение старшеклассников в педагогическом процессе общеобразовательной школы» [13].

Обоснование организации, содержания и технологии довузовской подготовки, содействующей профессиональному самоопределению старших школьников, в том числе к инженерному образованию, приведено в работе Н.Н. Загузиной «Довузовская подготовка как условие содействия профессиональному самоопределению старших школьников» [7].

Для решения проблемы профессионального самоопределения старшеклассников перспективным считается использование возможностей сетевого взаимодействия [5]. По мнению авторов исследования, школа, семья, учреждения профессионального образования, государственные и муниципальные органы власти, бизнес, средства массовой информации

формируют неформальные институты в виде ценностных ориентаций, склонностей молодых людей, необходимых для осуществления ими выбора профессии [8].

Таким образом, проведенный анализ сведений позволил выявить следующие факторы, влияющие на профессиональное самоопределение личности:

- мотивация обучаемых к выбору вида профессиональной деятельности;
- высокая значимость роли педагогов и родителей;
- профильное обучение и профессиональные пробы;
- внеучебная деятельность и довузовская подготовка;
- преимущества сетевого взаимодействия.

В представленных источниках влияние данных факторов на профессиональное самоопределение рассматривалось по отдельности и без учета индивидуальных особенностей личности (успеваемость, половозрастные признаки, социальный статус родителей и тому подобное).

Осталось недостаточно изучено их совместное воздействие на профессиональное самоопределение личности в условиях государственно-частного партнёрства и роль работодателя как основного участника в таком взаимодействии.

Материалы и методы. Теоретико-методологической основой исследования условий частно-государственного партнёрства, способствующего профессиональному самоопределению обучающихся, является идея непрерывного профессионального образования (принципы которой способствуют развитию человека как личности, субъекта деятельности, общения и на протяжении всей его жизни, обеспечивают ему возможность многомерного движения в образовательном пространстве, создавая оптимальные условия такого движения (А.М. Новиков) [14]) и сетевой подход, выраженный во взаимодействии социальных партнёров (образовательных организаций, промышленных предприятий, семьи), на взаимовыгодном объединении их ресурсов для достижения общей цели [5]. Были также использованы материалы, отражающие опыт работы АО «Научно-производственная корпорация «Уралвагонзавод» (далее УВЗ) в рамках государственно-частного партнёрства.

Результаты исследования. В работе мы придерживаемся определения государственно-частное партнёрства, представленное в статье 3 ФЗ от 13.07.2015 № 224 «О государственно-частном партнёрстве, муниципально-частном партнёрстве в Российской Федерации». Государственно-частное партнёрство – юридически оформленное на определенный срок и основанное на объединении ресурсов, распределении рисков сотрудничество публичного партнера, с одной стороны, и частного партнера, с другой стороны, которое осуществляется на основании соглашения о государственно-частном партнёрстве, заключенном в целях привлечения в экономику частных инвестиций, обеспечения органами государственной власти и органами

местного самоуправления доступности товаров, работ, услуг и повышения их качества.

Что касается термина «профессиональное самоопределение», то существуют различные определения, отражающие взгляды педагогики, психологии, социологии. Мы использовали данное Э.Ф. Зеером определение, которое наиболее близко по смыслу к заявленной теме исследования. Профессиональное самоопределение – это активный и долговременный процесс выбора профессии, направленный на осведомленность учеников о мире профессий, о путях выбора и способах освоения профессии; самоанализ и самооценка [9].

Анализ понятийного аппарата позволил конкретизировать понятие государственно-частного партнерства в аспекте профессионального самоопределения личности как *взаимовыгодное сотрудничество бизнес-структур (предприятий), социальных партнёров (образовательных организаций всех типов) и семьи (родителей и обучающихся) с целью осознанного выбора профессиональной траектории, отражающей социальное (или профессиональное) развитие личности.*

Тогда, принимая во внимание данное определение, взаимодействие предприятия с образовательными организациями, обучающимися и их родителями в контексте профессионального самоопределения личности можно представить структурно-функциональной моделью (рисунок), разработанной на основе идеи непрерывного профессионального образования с применением принципов деятельностного, личностно-ориентированного и сетевого подходов.

Деятельностный подход основан на принципе непрерывности, обеспечивающем преемственность между этапами уровней образования (от дошкольного до высшего). При этом, учитывая психологические и возрастные особенности обучающихся, бизнес (предприятие) предоставляет им выбрать образовательную траекторию профессионального развития.

Личностно-ориентированный подход предполагает создание стимулов (внешних побуждений) к социальному и профессиональному развитию личности при постоянном участии работодателя на всех этапах профессионального становления [14].

Сетевой подход представлен принципом равноучастия бизнеса и образования в социализации и профессиональном самоопределении граждан не «вошедших в обойму» государственного профессионального образования (СПО и ВО). Использование данного принципа позволяет получить выгоду всем участникам процесса. Государству – не потерять выпускников школ, потенциальных членов общества, не востребованных государственной системой профессионального образования. Бизнесу (работодателю) – за свой счет подготовить для собственного производства рабочие кадры. Гражданину – успешно социализироваться в обществе путем получения рабочей профессии и рабочего места с полным социальным пакетом.

В соответствии с моделью участие работодателя в профессиональном самоопределении личности начинается в дошкольных образовательных организациях (блок 1 на рисунке). Происходит реализация элементов сопровождения, направленных на ознакомление воспитанников с миром профессий. Например, реализация проектов «Где работают мои родители», «Лаборатория профессий», «Технологии обработки металла», «Самоделкин. Сделай-Сам» и программ шефской помощи, спортивно-массовых мероприятий («Малые олимпийские игры») и тому подобное.

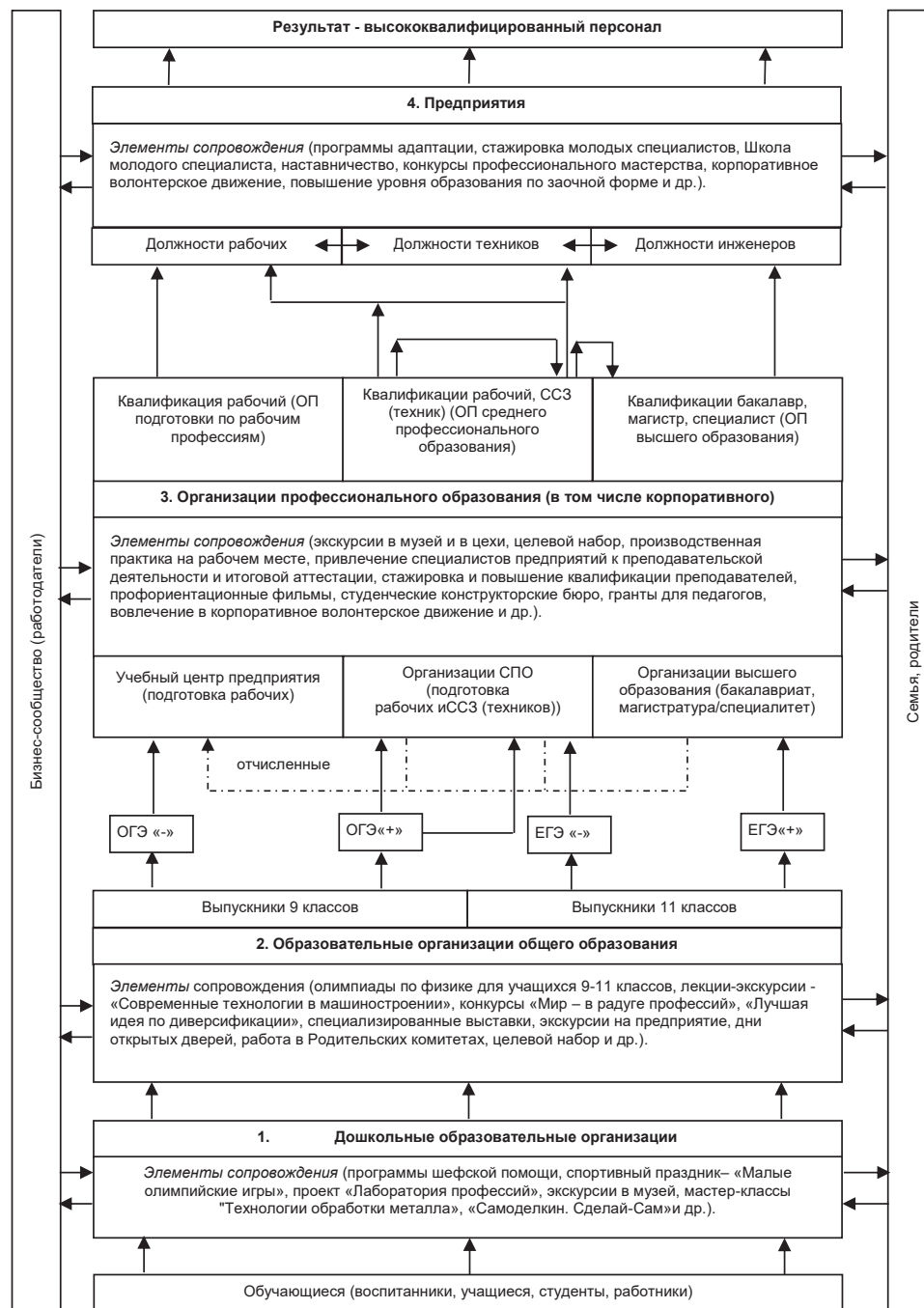
Следующим этапом системного участия работодателя является взаимодействие с образовательными организациями общего образования (блок 2 на рисунке). Изготовление профориентационных стендов, фильмов, проведение на предприятии «Дней открытых дверей» и специализированных конкурсов, предполагающих знакомство с историей предприятия, корпоративной культурой, традициями и трудовыми династиями.

Организация экскурсий в цехи предприятия, проведение тематических лекций, организация специализированных выставок. Тестирование учащихся, выявление склонности к техническим дисциплинам, получение первых навыков рабочей профессии. Создание современной материально-технической базы. Повышение интереса к естественно-научным предметам. Участие в работе родительских комитетов. Информирование о востребованных профессиях и специальностях, условиях работы и социальном пакете. Позиционирование социальных партнеров (образовательных организаций, и работодателя) как элементов перспективной образовательной траектории и трудовой деятельности.

Особо следует отметить необходимость создания системы выявления, поддержки и развития талантливых детей, что предполагает разработку в электронном виде сертификатов, грамот, свидетельств, подтверждающих участие в стажировке, мастер-классах, конкурсах, конференциях и так далее. Умение оформлять портфолио, фиксировать достижения обучающихся, формировать базы данных талантливой молодежи – потенциальных работников.

Предлагаемые траектории профессионального образования (блок 3 на рисунке) позволяют любому выпускнику школы независимо от уровня его успеваемости получить профессию или специальность, трудоустроится на предприятие, а значит реализовать себя как профессионала и личность.

Для выпускников, уровень успеваемости которых не позволяет продолжить обучение в организациях СПО, не сдавшие основной государственный экзамен (ОГЭ), а также тех, кто не справился с освоением образовательных программ СПО и ВО (очная форма обучения) и были



Модель частно-государственного партнерства
в рамках деятельности по профессиональному самоопределению личности.

отчислены, существует возможность получить востребованную рабочую профессию в рамках корпоративного обучения (в том числе в учебном центре предприятия) [16, 17, 23].

На всех этапах сопровождения обучающихся, в рамках мероприятий по профессиональному самоопределению, предприятие за собственный счёт проводит экскурсии, организует производственную практику, различные курсы и мастер-классы профориентационной направленности, обеспечивает участие своих специалистов в качестве преподавателей и членов аттестационных комиссий, которые помогают студентам выбрать тематику работы и руководят дипломным проектированием. Помогают студентам принять участие в корпоративных чемпионатах по методике *WorldSkills*, принимают участие в создании студенческих конструкторских бюро. Являясь для студентов примером успешного молодого специалиста, достигшего высоких результатов в профессиональной деятельности, которому гарантировано трудоустройство.

Важным направлением деятельности является работа с педагогическими работниками, включающая, например, стажировку педагогов образовательных организаций на предприятии, грантовую поддержку педагогов, реализующих профориентационную работу, и предполагающая сближение педагогических принципов классического профессионального образования с форматом обучения на рабочих местах [16].

Студенты целевого набора, освоившие образовательные программы (ОП) бакалавриата или специалитета, трудоустраиваются на предприятие в должности инженера (блок 4 на рисунке), а проявившие способности к научной деятельности, поступают в магистратуру.

Выпускники СПО получают возможность трудоустройства на должности техников и в последующем получить высшее образование, обучаясь на заочной форме обучения (в том числе за счёт предприятия), или продолжить очное обучение по преемственным образовательным программам высшего образования по сокращенной программе. На рабочие должности принимаются выпускники, получившие рабочую квалификацию в учебном центре предприятия и в организациях СПО по программам подготовки рабочих кадров.

После трудоустройства для молодого рабочего, техника, инженера наступает период адаптации. В рамках действующей на предприятии программы «Наставничество» за молодым рабочим (техником) на 6 месяцев закрепляется опытный наставник. Программа «Стажировка» предполагает назначение руководителя каждому молодому инженеру сроком на 1 год. Все выпускники вовлекаются в корпоративное волонтерское движение, конкурсы профессионального мастерства, проходят адаптационные образовательные программы (например, «Школа молодого специалиста», «Начальная школа управления» и так далее). Спустя шесть месяцев трудовой деятельности выпускникам выплачиваются подъемные. После года работы у них появляется возможность повысить свой образовательный уровень, поступив в университет, в том числе за счёт работодателя, на заочную форму обучения.

Представленная структурно-функциональная модель государственно-частного партнерства реализована в АО «НПК Уралвагонзавод» (УВЗ).

Являясь многопрофильным машиностроительным комплексом, выпускающим широкую номенклатуру продукции военного назначения, железнодорожную и строительную технику, предприятие уделяет особое внимание работе с образовательными организациями. Следует отметить, что дефицит в молодых кадрах испытывают все предприятия города. Слабая информированность выпускников приводит к тому, что они после получения профессионального образования стремятся закрепиться в более крупных городах, где, по их мнению, более развита инфраструктура, больше возможности для самореализации. Нередко родители обучающихся сами поддерживают желания ребёнка уехать.

В партнерство вовлечены сорок три учреждения дошкольного образования, двадцать образовательных организаций общего среднего образования, два учреждения СПО и образовательная организация высшего образования. О степени вовлеченности предприятия в решение вопросов профессионального самоопределения молодёжи свидетельствует факт, что в рамках реализации «Плана мероприятий, направленных на популяризацию рабочих и инженерных профессий», утвержденного распоряжением Правительства Российской Федерации от 5 марта 2015 года № 366-р, шесть мероприятий из сорока семи закреплены за УВЗ.

Для реализации представленной модели определены следующие организационно-педагогические условия: 1) применение элементов ранней профориентационной работы с дошкольного возраста; 2) знакомство с техническими профессиями и специальностями учащихся в игровой, кейсовой и иных формах, способствующих выбору образовательной организации технического профиля; 3) «ненавязчивое» формирование устойчивого восприятия УВЗ как гаранта стопроцентного предоставления работы по востребованным профессиям и специальностям, профессионального и личностного роста в течение всей трудовой деятельности; 4) использование новых механизмов партнерства бизнеса, образования и власти для достижения общих согласованных целей; 5) создание центров коллективного пользования новейшим оборудованием на взаимовыгодных условиях (для образовательных организаций и бизнеса); 6) популяризация рабочих профессий и инженерных специальностей, востребованных работодателем; 7) постоянное обновление знаний и повышение уровня квалификации педагогов образовательных организаций; 8) вовлечение учащихся и студентов в корпоративные волонтерские движения.

Для достижения таких условий разработан и реализован комплекс соответствующих необходимых мероприятий.

Для реализации первого условия «Знакомство воспитанников дошкольных образовательных организаций с миром профессий в формате «Где работают мои родители?» необходимо организовать: программы шефской помощи; спортивно-массовые мероприятия; проекты и мастер-классы профориентационной направленности.

С целью исполнения второго условия «Содействие раскрытию индивидуальных способностей школьников с целью осознанного восприятия профессий (специальностей), востребованных на УВЗ» были организованы и проведены следующие мероприятия: олимпиада по физике, предпрофильная подготовка по теме «Современные технологии в машиностроении»; грантовая поддержка учащихся, конкурс творческих работ «Мир – в радуге профессий», «Лучшая идея по диверсификации»; тестирования учащихся, тематические лекции, дни открытых дверей).

На раскрытие третьего условия «Позиционирование УВЗ как привлекательного работодателя» направлены следующие мероприятия: экскурсии в музей и структурные подразделения; оформлены профориентационные стенды, публикации в корпоративных СМИ, интернет-сайте.

При подходе к реализации четвертого условия «Формирование сетевого взаимодействия всех участников программы, направленного на обеспечение УВЗ персоналом необходимого количества и качества» выполняются мероприятия: производственная практика на рабочем месте, участие специалистов предприятия в преподавательской деятельности и итоговой аттестации, организация целевого обучения.

Для исполнения пятого условия «Создание инфраструктуры общего пользования для рационального использования имеющихся ресурсов» был определен список мероприятий направленный на: передачу материальных ценностей, оснащение специализированных учебных кабинетов, использование инфраструктуры социальных партнеров в рамках профессионального самоопределения; формирование портфолио в электронном виде (сертификаты, грамоты, свидетельства и так далее).

Шестое условие «Повышение привлекательности рабочих профессий и инженерных специальностей УВЗ» выполняется путем проведения мероприятий, направленных на: встречи с представителями профессий и специальностей, создание фильмов о профессиях, деятельность студенческих конструкторских бюро; участие обучающихся в научно-практической конференции молодых специалистов, в конкурсах профессионального мастерства (*WorldSkills*).

Важнейшими мероприятиями седьмого условия «Профессиональное самосовершенствование и повышение эффективности деятельности педагогов» являются: проведение стажировок преподавателей на предприятии; обеспечение педагогов учебно-методическими комплектами по сопровождению профессионального самоопределения; учреждение грантов, конкурс «Лучший педагог УВЗ».

При воплощении в действительность восьмого условия «Вовлечению учащихся и студентов в деятельность корпоративного волонтерского движения» реализованы следующие мероприятия: проведены лекционные занятия в рамках информационного центра УВЗ, организован клуб интеллектуальных игр «Что? Где? Когда?»; в образовательных организациях

созданы молодежные объединения, обучающиеся активно вовлекались в мероприятия, проводимые УВЗ.

Практика показывает, что представленная система частного-государственного партнерства содействует профессиональному самоопределению личности, позволяет в перспективе спланировать воспроизводство и комплектование предприятия квалифицированными рабочими, техниками и молодыми специалистами. Кроме того, регулярные инвестиции в инфраструктуру образовательных организаций города позволяют им стать более конкурентоспособными, привлечь квалифицированных педагогов, приостановить отток выпускников школ, уезжающих учиться в другие города, и способствует повышению престижу региона.

Об эффективности такой системы свидетельствует также положительная динамика следующих показателей, фиксируемая в течение трех учебных лет:

- сформированы элементы нормативной и организационно-методической базы УВЗ по профессиональному самоопределению;
- увеличено количества совместно созданных (модернизированных) кабинетов естественнонаучного цикла;
- на 15 % выросла доля учащихся (воспитанников, студентов) образовательных организаций всех видов, вовлеченных в деятельность по профессиональному самоопределению;
- зафиксирован рост на 20% доли выпускников образовательных организаций общего образования, поступивших в образовательные организации СПО и ВО; доли выпускников, трудоустроившихся в течение первого года после окончания обучения по полученной технической специальности (профессии); доли учащихся (студентов), принявших участие в конкурсах профессионального мастерства, научно-практических конференциях, проводимых УВЗ.
- на 30% возросло количество родителей, вовлеченных в совместную работу по профессиональному самоопределению; доли педагогов (преподавателей и мастеров производственного обучения), прошедших стажировку по отраслевой тематике на УВЗ.

Таким образом, полученные результаты демонстрируют возможности государственно-частного партнерства при решении задач построения и реализации системы профессионального самоопределения личности, ориентированной на развитие ее готовности к осознанному выбору будущей профессии (специальности) в соответствии со своими способностями и интересами. Результаты данной работы можно рекомендовать использовать для решения проблемных кадровых вопросов в крупных машиностроительных холдингах.

1. *Блинов, В.И.* Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывного образования: проект / В.И.

Блинов, И.С. Сергеев [и др.] // Профессиональное образование. Столица: приложение к журналу. – 2015. – № 8. – С. 3-33.

2. *Блинов, В.И.* Формирование региональных систем профессиональной ориентации школьников в Российской Федерации: опыт системного анализа / Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю., Куртеева Л.Н., Дулаева З.К. // Профессиональное образование. Столица. – 2018. – № 8. – С. 13-23.

3. *Бобкова, А.А.* Социально-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников гимназии: автореферат диссертации...кандидата педагогических наук / А.А. Бобкова. – Москва: ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», 2012. – 24 с.

4. Глухарёва, Е.В. Институты семьи и образования в процессе воспроизводства неравных стратегий профессионального самоопределения молодежи монопромышленного города: автореферат диссертации...кандидата социологических наук / Е.В. Глухарёва. Казань: ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева», 2012.

5. *Давыдова, Н.Н.* Научно-образовательные сети: теория, практика: монография / Н.Н. Давыдова, Е.М. Дорожкин, В.А. Федоров; под науч. ред. В.А. Федорова. – Екатеринбург : Изд-во Рос гос. проф.-пед. ун-та, 2016. – 481 с.

6. *Джумагулова, К.С.* Формирование готовности учащихся основной школы к профессиональному самоопределению в условиях предпрофильной подготовки (на примере преподавания географии в школах Казахстана): автореферат диссертации...кандидата педагогических наук / К.С. Джумагулова. – Тула: ГОУ ВПО Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, 2011. – 24 с.

7. *Загузина, Н.Н.* Довузовская подготовка как условие содействия профессиональному самоопределению старших школьников: автореферат диссертации...кандидата педагогических наук / Н.Н. Загузина. – Санкт-Петербург: ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», 2012. – 24 с.

8. *Захарова, Л.Н.* Развитие системы профессиональной ориентации молодежи: автореферат диссертации...кандидата экономических наук / Л.Н. Захарова. – Краснодар : ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», 2011. – 24 с.

9. *Зеер, Э.Ф.* Психология профессионального образования: учебник для студ. высш. учеб.заведений / Э.Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2009. – 384 с.

10. *Зиннурова, О.В.* Стимулирование профессионального самоопределения студентов – будущих нефтяников как фактор их опережающей подготовки: автореферат диссертации...кандидата педагогических наук / О.В. Зиннурова. – Казань: ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», 2011. – 24 с.

11. *Носкова, О.Г.* Психология труда : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / О.Г. Носкова ; под ред. Е.А. Климова. – 6-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2011. – 384 с.

12. *Попкова, Г.Н.* Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников: автореферат диссертации...кандидата педагогических наук / Г.Н. Попкова. – Улан-Удэ : ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», 2013. – 24 с.

13. *Попович, А.Э.* Профессиональное самоопределение старшеклассников в педагогическом процессе общеобразовательной школы: автореферат диссертации...доктора педагогических наук / А.Э. Попович. – Москва: ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова», 2012. – 48 с.

14. Профессионально-педагогические понятия: словарь / сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк; под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург : Изд-во Рос гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.

15. Родичев, Н.Ф. Проблема баланса «воздействующих» и «помогающих» отношений в профессиональной ориентации / Н.Ф. Родичев // Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица». – 2016. – № 11. – С. 30–35.

16. Федоров, В.А. Исходные принципы построения модели подготовки конкурентоспособных рабочих в условиях промышленных предприятий / В.А. Федоров, С.В. Васильев // Образование и наука, 2014. – №6. – С.56–76.

17. Федоров, В.А. Подготовка к рабочим профессиям в условиях корпоративного образования / В.А. Федоров, С.В. Васильев // Педагогика. – 2018. – № 1. – С. 94–102.

18. Фисунова, Н.В. Организация профессионального самоопределения учащихся основной школы Германии: автореферат диссертации... кандидата педагогических наук / Н.В. Фисунова. – Белгород : ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», 2011. – 23 с.

19. Чистякова, С.Н. Оценка состояния и перспективы развития профессионального самоопределения как важнейшая составляющая воспитания и обучения подрастающего поколения в современных условиях / С.Н. Чистякова // Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица». – 2016. – № 11. – С. 22–25.

20. Чистякова, С.Н. Профессиональное самоопределение: современный аспект / С.Н. Чистякова // «Профессиональное образование. Столица». – 2015. – № 6. – С. 2–6.

21. Чистякова, С.Н. Теория и практика проектирования педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев // Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица». – 2018. – № 4. – С. 15–21.

22. Шарова, Е.Н. Профессиональное самоопределение молодежи в условиях социокультурной трансформации российского общества автореферат диссертации... кандидата социологических наук / Е.Н. Шарова. – Архангельск: ФГАОУ ВПО Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, 2012. – 24 с.

23. Fedorov, V.A., Dorozhkin, E.M., Vasiliev, S.V., Scheinker, A.D. Training the Blue-Collar Workers in Industrial Environments // Organizational and Pedagogical Conditions. International Journal of Advanced Biotechnology and Research. – 2017. – V. 8. – № 4. – P. 1262-1274.

УДК 3787.096

О.М. Шенцова, И.В. Беседина

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОЕКТОВ СТУДЕНТОВ В ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЕ ВУЗА КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Ключевые слова: профессиональная творческая самореализация, предметно-пространственная среда, образовательная среда, ситуация успеха, профессиональное образование, творчество, ситуация успеха

Аннотация: В статье рассматривается проблема повышения уровня внутренней мотивации профессиональной творческой самореализации студентов высших учебных заведений, обучающихся по творческим направлениям. Авторы полагают, что в основу проектирования образовательных программ в учебных заведениях творческой направленности должна быть заложена практическая реализация учебных архитектурно-художественных проектов студентов. Педагогическими условиями же должны выступить: включение студентов в процесс организации предметно-пространственной среды вуза; адаптация образовательных программ к практической реализации архитектурно-художественных студенческих учебных проектов; создание ситуации успеха в процессе образовательной деятельности, реализация которых позволит повысить уровень внутренней мотивации профессиональной творческой самореализации студентов. В статье теоретически обоснованы педагогические условия и представлены результаты исследования.

O.M. Shentsova, I.V. Besedina

STUDENTS' ARCHITECTURE AND ART PROJECTS IMPLEMENTATION IN THE SUBJECT- SPATIAL ENVIRONMENT OF UNIVERSITY AS THE METHOD TO INCREASE SELF-MOTIVATION IN PROFESSIONAL CREATIVE SELF-EXPRESSION

Keywords: professional creative self-expression, subject-spatial environment, educational environment, the situation of success, vocational education, creativity.

Abstract: The article examines the problem of increasing self-motivation in professional creative self-expression of university students studying art. The authors of the study believe that implementation of students' training architecture and art projects should become the basis for developing education programs for art schools. The idea can be implemented providing that students will be involved into the process of university subject-spatial environment creation; education programs will be adapted to implementation of students' training architecture and art projects; the situation of success will be created in the process of education activities. All these factors will help to increase students' self-motivation in professional creative self-expression. The authors justify the necessity of creation of the education conditions mentioned above and provide the findings of the study.

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-86-1-105-117

Введение. Современное поколение студентов, обучающихся на творческих направлениях, отличается от предыдущих более активной жизненной позицией, принципиально иными качествами личности и ценностными установками, активным отношением к культуре и искусству. Оно более требовательно к уровню образования и имеет высокую внутреннюю мотивацию профессиональной творческой самореализации.

Немаловажную социальную роль и значение играет высшее образование как пространство профессионального становления, самоосуществления, самореализации и саморазвития человека. И именно на вузы возложена миссия подготовки конкурентоспособных профессионалов в области культуры и искусства, которым присущи активность, социальная мобильность, профессиональная компетентность и способность быстро адаптироваться к возникающим сложным профессиональным ситуациям.

Перед будущими архитекторами, дизайнерами и художниками в рамках профессиональной подготовки ставится вопрос: как понять и проявить свою индивидуальность, с помощью чего можно войти в состояние вдохновения, отыскать идею, как можно привлечь инвесторов, заказчиков, подрядчиков, как реализовать свой творческий потенциал для воплощения проекта (такие задачи в традиционной парадигме профессионального вузовского образования ранее оставались в тени). Постоянная изменчивость современного мира побуждает их отказываться от стереотипов, быть открытыми новому опыту, проявлять гибкость мышления и нестандартность в подходе к решению сложных профессиональных задач [1].

Современная образовательная политика, декларирующая каждому право образовательного выбора, соблюдение интересов личности, приобретение умения адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, к сожалению, практически не готова предоставить необходимые материально-технические возможности педагогам и учащимся, по-видимому, не только сегодня, но и в ближайшем будущем [3].

Существует множество факторов и условий, влияющих на формирование саморазвития, самореализации и профессиональной компетентности студентов в период обучения в вузе, среди которых особое место занимает внутренняя мотивация профессиональной творческой самореализации, одним из методов которой является практическая реализация архитектурно-художественных проектов студентов в процессе обучения.

Актуальность данного исследования обусловлена следующими противоречиями:

- потребность в практико-ориентированных кадрах в архитектуре и смежных художественно-проектных областях и отсутствие базы для практической реализации их результатов архитектурно-художественной деятельности;

- несоответствие существующей архитектурной среды большинства отечественных вузов современным функционально-технологическим,

эстетическим требованиям и отсутствие должного финансирования на модернизацию предметно-пространственной среды вуза;

- наличие опыта вовлечения студентов в процесс организации предметно-пространственной среды вуза и отсутствие практико-ориентированных рабочих программ по архитектурно-художественным дисциплинам.

Гипотеза исследования. В основу проектирования образовательных программ в учебных заведениях творческой направленности должна быть положена практическая реализация учебных архитектурно-художественных проектов студентов, что позволит повысить уровень внутренней мотивации студентов профессиональной творческой самореализации.

Объектом исследования выступает образовательная архитектурно-художественная деятельность студентов

Предмет исследования – специфика образовательной архитектурно-художественной деятельности студентов, направленной на практическую реализацию

Цель исследования – повышение уровня внутренней мотивации профессиональной творческой самореализации студентов.

Педагогическими условиями, повышающими, на наш взгляд, уровень внутренней мотивации профессиональной творческой самореализации студентов являются:

- включение студентов в процесс организации предметно-пространственной среды вуза;

- адаптация образовательных программ к практической реализации архитектурно-художественных студенческих учебных проектов;

- создание ситуации успеха в процессе образовательной деятельности.

В научном исследовании использован комплексный подход, который включает в себя следующие *методы исследования*: анкетирование, интервьюирование, натурное обследование и фотофиксация, анализ российского и зарубежного опыта, анализ литературных и электронных источников, нормативной документации.

Теоретическое обоснование проблемы. Рассмотрим выделенные нами педагогические условия. Первое педагогическое условие (*включение студентов в процесс организации предметно-пространственной среды вуза*) рассматривается в качестве метода повышения уровня внутренней мотивации профессиональной творческой деятельности, так как мотивы деятельности и потребности личности находятся в диалектическом единстве [10, 33]. В контексте нашего исследования, потребность студента в профессиональной творческой самореализации является формой творческой направленности личности студента, но, будучи включенной в структуру образовательной деятельности, становится мотивом этой деятельности.

Как показывают наблюдения, при поступлении в вуз стремление к профессиональной творческой деятельности не всегда выступает в качестве основного компонента внутренней мотивации абитуриентов. Большая часть

абитуриентов демонстрирует средний уровень стремления к активной деятельности, достижению результата и успеху в этой деятельности. Далее на вузовском этапе профессионального становления у студентов формируется повышенный интерес к творческой деятельности, а затем и сильное желание в творческом и профессиональном саморазвитии и самореализации. И в этот период для педагогического персонала вуза важно удержать этот интерес и стимулировать студентов к творчеству. Одно из условий такой стимуляции – включение студентов в организацию предметно-пространственной среды вуза, являющейся современной, эстетической и эмоционально-комфортной, что способствовало бы повышению интереса обучающихся к обучению.

Особое место в исследовании занимает предметно-пространственный компонент. Изучение предметно-пространственной среды как фактора формирования саморазвития, самореализации и профессиональной компетенции находит свое отражение в многочисленных работах (Т.Е. Астровой, Н.М. Борытко, Ю.В. Изюмского, Т.К. Клименко, Л.Н. Куликова, Л.И. Новикова, С.Ю. Преображенского, В.К. Рябовой, Н.Л. Селиванова, В.И. Степанова, Л.Н. Тасаловой, А.П. Урсы, Ю.П. Филенкова, Н.Е. Щуркова, А.И. Юрьева) [8]. Вопросам эстетизации и художественного оформления предметно-пространственной среды уделялось много внимания в работах Ф.Ф. Брюховецкого, Т.Е. Конниковой, А.С. Макаренко, С.М. Ривеса, В.Н. Сороки-Росинского, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и др.

Предметно-пространственная среда вуза, согласно нашему уточнению, – это пространство, предназначенное для удовлетворения познавательных потребностей личности, включающее в себя планировочно-пространственные, стилевые, цветовые, световые и предметные характеристики и влияющее на профессиональное становление личности студента. Анализ существующей предметно-пространственной среды вузов показал несоответствие существующей архитектурной среды большинства отечественных вузов современным функционально-технологическим и эстетическим требованиям; устаревший дизайн и архитектурно-художественное оформление пространства, недостаточность рекреационных зон для отдыха и общения, что «нарушает основной принцип создания университетской среды как места общения и формирования некой общности единомышленников и студенческого братства» [4]. Однако по причине отсутствия должного финансирования на модернизацию архитектурной среды вуза, руководство вузов не имеет возможности создать соответствующую предметно-пространственную среду вуза, влияющую на эффективное развитие личности студента. Включение же студентов творческой направленности (будущих архитекторов, дизайнеров, художников) в этот процесс может частично решить эту проблему.

Включение студентов в процесс организации предметно-пространственной среды вуза решает следующие задачи: развитие сущностных сил и способностей личности студента, которые позволяют ему

выбирать правильные решения и пути в сложившейся ситуации; воспитание инициативы и ответственности у студентов; обеспечение возможности для саморазвития, самореализации, самоопределения и личностного роста; создание ситуации успеха; овладение умениями, навыками и средствами реализации своего творческого проекта на базе вуза; предоставление студентам возможности достижения профессионально-творческой свободы; создание условий для самостоятельности, развития профессиональных и индивидуальных качеств, развития творчества; формирование и развитие умений и навыков работы в команде, работы с заказчиком.

Следующее педагогическое условие (*адаптация образовательных программ к практической реализации архитектурно-художественных студенческих учебных проектов*) носит более организационный характер, так как из-за большой временной загруженности студентов их активное участие в процессе организации предметно-пространственной среды вуза ставится под сомнение. Поскольку направленность обучения студентов (будущих архитекторов, дизайнеров, художников) соответствует задачам организации предметно-пространственной среды, то авторы работы считают возможным адаптировать рабочие программы по профильным дисциплинам под поставленные задачи. Так, существует множество примеров, когда преподаватели использовали при работе не только передачу знаний, умений и навыков, но и креативные методы обучения. В том числе привлекая студентов к выполнению хозяйственных работ, проектных работ по заданию администрации вуза в рамках курсового и дипломного проектирования [1, 2, 6, 7, 9].

На вузовском этапе профессионального становления будущих специалистов в области архитектуры и искусства наиболее важным является развитие архитектурно-художественной проектной деятельности. Обучение студентов архитектурно-художественному проектированию предполагает освоение ими системы специальных знаний, формирование и развитие необходимых архитектурных, дизайнерских и художественных проектных умений и навыков, что и составляет основу для развития профессиональной творческой деятельности.

Процесс архитектурно-художественной проектной деятельности студентов становится основой для самовыражения, саморазвития, самореализации, в ходе осуществления которой реализуется принцип индивидуализации обучения [11]. Мы выделяем такие функции архитектурно-художественной проектной деятельности: 1) удовлетворение личных потребностей студентов в самореализации, самовыражении, самоактуализации через создание новых архитектурных, дизайнерских и художественных объектов; 2) развитие личности будущего специалиста в области архитектуры, дизайна и искусства – его творческих проектных способностей, интеллектуальной сферы, приобретения нового опыта профессиональной творческой деятельности; 3) преобразование окружающей человека предметной действительности через практическую реализацию

созданных проектов (преобразовательная, созидательная, эстетическая функции).

Основой подготовки студентов к самостоятельной профессиональной деятельности в области архитектуры и искусства является выполнение проектных работ на занятиях по профильным дисциплинам, типовые программы по которым дают только общие направления, этапы последовательного изучения теоретического материала и выполнения практических заданий. Чаще всего такие профильные дисциплины (изучающие основы архитектуры, дизайна, рисунка, живописи, моделирования и другие) носят практико-ориентированный характер, так как содержат небольшое количество лекционных часов и, наоборот, наибольшее количество часов практической работы. Содержание этих дисциплин включает такие модули и блоки, как проектирование интерьеров, проектирование ландшафта, проектирование мебели и оборудования, создание живописных, графических, скульптурных станковых и академических произведений.

Правильная организация учебного архитектурно-художественного проектирования зависит от грамотно разработанной методики обучения архитектурно-художественной проектной деятельности, которая направлена на создание педагогических условий, побуждающих студентов к самостоятельности, активности, развитию своих творческих способностей и применению их на практике. Автором предложены рабочие программы по профильным дисциплинам, которые составлены по принципу постепенного усложнения проектно-художественных задач «от простого к сложному», начиная от графических упражнений до более сложного проектного задания. Заканчивается изучение дисциплины реализацией архитектурно-художественного проекта, который предварительно прошел конкурсный отбор и был рекомендован к реализации. Основой для реализации архитектурно-художественных проектов студентов должно стать образовательное пространство вуза.

Третье педагогическое условие – *создание ситуации успеха в процессе образовательной деятельности*. С точки зрения А.С. Белкина, В.Н. Зубкова, Н.Е. Щуркова, В.В. Питюкова, А.П. Савченко, Е.А. Осипова, ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом. Важно подчеркнуть, что в педагогическом смысле этот результат продуманной, подготовленной стратегии, тактики преподавателя [10, 64].

Успех различают по частоте, по устойчивости, по степени глубины радости и др. В рамках нашего исследования мы, вслед за В.К. Виллюнасом, различаем следующие виды успеха по ожиданиям личности: предвосхищаемый успех – ожидание и надежда на успех у обучающегося, в основе которых могут быть и обоснованные надежды (положительные результаты в учебе), и упование на какое-либо чудо; констатируемый успех –

обучающийся достигает успеха и получает от этого удовлетворение. В данном случае успех может быть ожидаемым, неожиданным, подготовленным или неподготовленным; обобщающий успех – ожидание успеха становится постепенно устойчивой потребностью. С одной стороны, это состояние уверенности, защищенности, опоры на самого себя. С другой, опасность переоценить свои возможности [10, 65]. Стремление студента к успеху является актуальным переживанием и очень сильным мотивом, что рождает сильный дополнительный импульс к активной профессиональной творческой деятельности, а также содействует профессиональному становлению обучающегося, его достоинству и авторитету окружающих.

Таблица 1

Удовлетворенность обучающихся образовательной средой вуза

Компонент	Вопросы	Результаты ответов (%)				
		«ДА»	«Скорее ДА, чем НЕТ»	«Скорее НЕТ, чем ДА»	«НЕТ»	«Затрудняюсь ответить»
Предметно-пространственный	Устраивает ли Вас структурно-планировочная система здания(ий) вуза (наличие / отсутствие холла, просторность / стесненность учебных и общественных пространств, трансформируемость пространств и т.п.)	5,2	21,7	53,4	13,9	5,8
	Устраивает ли Вас оборудование вуза: предметное наполнение (современность, мобильность, эргономичность, экологичность и т.п.)	13	14,1	48,7	21,3	2,9
	Устраивает ли Вас стиль дизайна пространств вуза (деловой, динамичный, функциональный, использование элементов экостиля, корпоративность, информационность и т.п.)	5,2	23,8	29,1	39,5	2,4
Итого по компоненту (среднее значение)		8,7	19,9	43,7	24,9	3,7

Эмпирическое исследование и результаты. Авторами статьи в ходе изучения проблемы образовательной среды был проведен констатирующий эксперимент, который заключался в оценивании удовлетворенности студентов образовательной средой МГТУ им. Г.И. Носова (г. Магнитогорск), РГСУ (г. Москва) и АГАСУ (г. Астрахань) и предметно-пространственных предпочтений у студентов методом анкетирования.

В первом случае было опрошено 446 студентов разной возрастной категории. Анкета была составлена таким образом, что респонденту необходимо было ответить на три вопроса по каждому выделенному компоненту образовательной среды.

Ответы оценивались по пятибалльной шкале, которой соответствуют: 1 балл – «нет»; 2 балла – «скорее нет, чем да»; 3 балла – «скорее да, чем нет»; 4 – «да»; 5 – «затрудняюсь ответить». Результаты по предметно-пространственному компоненту, полученные в результате анкетирования представлены в таблице 1.

Результаты показали, что 8,7 % студентов удовлетворены предметно-пространственной средой вуза, а 24,9 % не удовлетворены. Остальные занимают нейтральную позицию. Предметно-пространственный компонент, относительно других компонентов образовательной среды, получил наибольшее количество отрицательных ответов.

Во второй анкете представлены шесть блоков вопросов: 1) месторасположение вуза в городской среде, 2) пространственные свойства среды с точки зрения контакта субъектов обучения, 3) величина пространства, 4) возможность трансформируемости пространства, 5) функциональность пространства, 6) дизайн и стиль пространства. Результаты представлены в таблице 2.

Анкетирование показало, что современные студенты предпочитают относительную изолированность учебного заведения от активной городской среды (44,7%). Сегодня существует «тенденция выноса вузов либо за пределы города, в пригородные зоны, где происходит тесная связь с природой и ландшафтом, либо их расположение в непосредственной близости с рекреационным компонентом (парковая зона, наличие водоема и пр.). С этим связана организация учебной и рекреационно-выставочной зон на открытом воздухе и их использование в качестве экспериментально-выставочных площадок» [8].

Также предпочтения отдаются пространствам, обеспечивающим свободу передвижения и общения (44,7%), легко трансформируемым (81%), с дизайном, который соответствует функциональному назначению пространств (47%), с современным информационно-технологическим оборудованием (42%).

Констатирующий эксперимент показал, что вся предметно-пространственная среда вузов требуют переосмысления и изменения с учетом готовности обучающихся вузов принимать участие в формировании этой среды.

Далее был проведен опрос студентов творческих направлений МГТУ им. Г.И. Носова (г. Магнитогорск) и ЮУрГППУ (г. Челябинск), в количестве 234 человек, который выявил степень готовности студентов участвовать в организации предметно-пространственной среды вуза. Опрос содержал один вопрос – «Хотели бы Вы, чтобы Ваш курсовой или дипломный проект был реализован на базе Вашего вуза?». Результат опроса подтвердил готовность студентов участвовать в организации предметно-пространственной среды вуза – 73% опрошенных ответили утвердительно, лишь 9% опрошенных отказались участвовать в этом процессе и 18% воздержались, обосновывая

тем, что не совсем уверены в своих силах или только при условии работы в команде.

Таблица 2

Предметно-пространственные предпочтения студентов вузов

п/п	Характер и стиль пространства	К-во (%)
1	2	3
1	Местоположение здания вуза в центре города, в непосредственной близости от кинотеатров, театров, музеев, выставочных комплексов и т.п.	18,3
	Местоположение здания вуза в черте города, в удалении от центра	37
	Местоположение здания вуза за пределами города (студенческие городки, кампусы)	44,7
2	Пространства, обеспечивающие свободу перемещения (спортзал, холл, рекреация и т.п.)	47
	Приватные пространства (тихие зоны отдыха, библиотека, читальный зал)	40
	Пространства человеческой стесненности (коридоры, переходы, буфеты, столовые и т.п.)	13
3	Малые учебные пространства (учебные аудитории, рассчитанные на малые группы)	65,4
	Большие учебные пространства (лекционные аудитории, лаборатории и учебные аудитории, рассчитанные на большие группы студентов)	34,6
4	Легко трансформируемые пространства за счет перегородок и мобильной мебели	81
	Учебные пространства с традиционной стационарной расстановкой мебели	19
5	Пространства со сдержанным, деловым стилем дизайна	30
	Пространства с ярким, современным и динамичным стилем дизайна	23
	Пространства, дизайн которых соответствует функциональному назначению	47
6	Пространства с элементами экостиля (растения, зеленые насаждения, преобладающий материал – дерево)	28,4
	Пространства в стиле минимализм с большим количеством информационного и технологического оборудования (информационные и цифровые табло, терминалы, видеоаппаратура, интерактивная реклама и т.п.)	42
	Пространства в современных стилях лофт, <i>googl</i> , хай-тек (с элементами граффити, современной мебелью и яркими акцентами)	29,6

Практическое внедрение и результаты. В рамках исследования выпускающими кафедрами МГТУ им. Г.И. Носова (кафедры архитектуры, дизайна, академического рисунка и живописи, художественной обработки материала) были внедрены методики обучения архитектурно-художественной проектной деятельности, которые направлены на создание педагогических условий, побуждающих студентов к самостоятельности, активности, развитию своих творческих способностей и применению их на практике. Результатом

этой деятельности стала практическая реализация курсовых проектов студентов на практике.

Под это были пересмотрены и адаптированы рабочие программы по профессиональным дисциплинам. Представим некоторые из них.



Рис. 1. Курсовой проект «Дизайн архитектурной среды университетского сквера МГТУ им. Г.И. Носова» и его реализация. Студенты 5 курса Олевская А., рук. профессор, к. арх. Е.К. Казанева, г. Магнитогорск

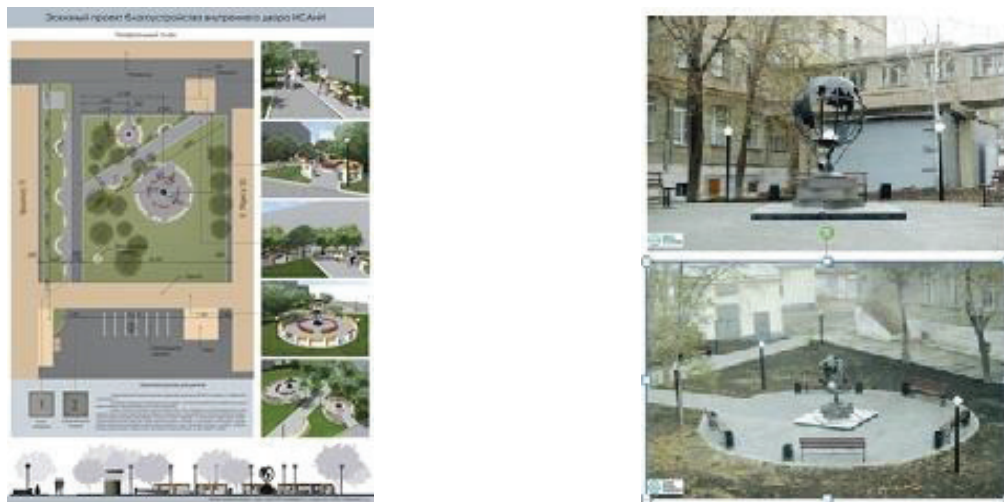


Рис. 2. Эскизный проект «Благоустройство внутреннего двора ИСАИИ МГТУ им. Г.И. Носова» и его реализация. Студентка 4 курса Жерикова А., рук. профессор, к. арх. Е.К. Казанева, г. Магнитогорск

Свой выбор мы остановили на выставке как на главном средстве создания ситуации успеха (студент фиксирует достижение, получает от этого удовлетворение). Проведение творческих выставок (личных, групповых, коллективных и совместных с преподавателями) вошло в традицию на творческих кафедрах в ИСАИИ ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова». Выставки чаще всего проходят в стенах вуза и являются как сменными, так и стационарно-постоянными. Помимо пропаганды искусства и культуры, фиксации результатов образовательной профессионально-творческой деятельности, обеспечения диалога внутри образовательного пространства с

окружающим миром, стимулирования профессионально-творческой деятельности студентов, задачей выставки является также оформление и эстетизация образовательной предметно-пространственной среды вуза.

Для определения уровня внутренней мотивации к профессиональной творческой самореализации студентов мы выбрали методику Т.Н. Ильиной «Мотивация обучения в вузе» Она включает в себя три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов) [5].

Проанализировав методику, были выделены выделены необходимые уровни внутренней мотивации к профессиональной творческой самореализации: 1) низкий уровень (социальный) – «Получение диплома профессионала» (стремлении занять определенную позицию, место в обществе, получить одобрение окружающих, заслужить авторитет; 2) средний уровень (познавательный) – «Овладение базовыми профессиональными знаниями» (любопытность, проявление интереса к чему то новому, повышение своего общего уровня образования в области искусства и культуры); 3) высокий уровень (профессионально-творческий) – «Самореализация и достижение успеха в профессиональной творческой деятельности» (стремлении студента к успеху, в желании добиться новых, все более высоких результатов, желание получить известность в профессиональных кругах, быть полезным обществу).

Если в результатах опроса преобладают второй и третий уровни, то это свидетельствует о том, что студент удовлетворен выбором профессии и этот выбор считается адекватным и направлен на эффективную профессионально-творческую самореализацию. В таблице 3 представлены результаты опроса, в котором приняли участие студенты четырех курсов в количестве 40 человек.

Как видно из таблицы 3, на первом курсе у 60 % опрошенных студентов преобладает мотивация, направленная на самореализацию и достижение успеха в профессиональной творческой деятельности, на втором курсе – у 50 %. При личном общении со студентами было выяснено, что такое понижение с тем, что на 1 и в начале 2 курса студенты максимально погружаются в образовательную среду вуза, отличную от школьной и не совсем готовы к повышенным требованиям вузовского образования. На третьем курсе – 68 %, в этот период происходит полная адаптация студентов к вузовскому образованию, общеобразовательные предметы уходят в прошлое, начинается более интересная профессионально-творческая деятельность. На 4 курсе количество студентов, стремящихся к успеху в профессиональной сфере, снижается до 65%. Данное понижение связано с тем, что не все студенты выдерживают профессиональную конкуренцию.

Таблица 3

Уровень внутренней мотивации профессиональной творческой самореализации студентов

Курс	1 уровень «Получение диплома профессионала» (%)	2 уровень «Овладение базовыми профессиональными знаниями» (%)	3 уровень «Самореализация и достижение успеха в профессиональной творческой деятельности» (%)
1	7,5	32,5	60
2	10	40	50
3	2,5	32,5	70
4	0	22,5	77,5

Что касается мотивации получения диплома профессионала, то она меняется: преобладает на 1 и 2 курсе – 7,5 % и 10%, на третьем – 2,5 %, на четвертом курсе таких студентов не выявлено. Учебная мотивация, направленная на овладение профессией на первом курсе составляет 32,5% опрошенных, на втором – 40 %, на третьем – 29,5%, на четвертом – 22,5% (здесь не прослеживается закономерности, очевидно, из-за небольшой выборки респондентов).

Данное исследование показало, что абитуриенты зачастую выбирают творческое направление обучения осознанно и целенаправленно, что связано с многолетней базовой художественной подготовкой (детские художественные школы, школы искусств, изостудии и тому подобное), так как без базовой художественной подготовки практически невозможно поступить на творческие направления.

Первые два года студенты обучаются по образовательным программам, которые включают в основном общий гуманитарный, социально-экономический, математический и общий естественнонаучный циклы, что ограничивает профессиональную творческую самореализацию. Поэтому наблюдается даже некоторый спад внутренней мотивации профессионально-творческой самореализации (с третьего уровня на более низкий).

На третьем и четвертом курсах при переходе к изучению профессионально ориентированных дисциплин, в рамках которых внедрялась методика авторов статьи, наблюдается ощутимый переход с низкого и среднего уровня мотивации профессиональной творческой самореализации на высокий, что позволяет сделать вывод о том, что реализация таких педагогических условий, как включение студентов в организацию предметно-пространственной среды вуза, адаптация образовательных программ к практической реализации архитектурно-художественных студенческих учебных проектов и создание ситуации успеха в процессе образовательной деятельности обеспечивает решение задачи повышения уровня внутренней мотивации профессиональной творческой самореализации студентов высших учебных заведений, обучающихся по творческим направлениям.

1. Пак, Л.Г. Возможности профессионального образования в развитии творческого потенциала будущих архитекторов / Пак Л.Г., Беседина И.В. // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета : электронный научный журнал. – 2015. – №2 (14). – С. 169–174. – URL: http://vestospu.ru/archive/2015/articles/Pak_Besedina2-14.html (дата обращения: 06. 08. 2019).

2. Воеводина, С.А. Мотивационно-ценностные отношения как основа формирования социально-личностных компетенций / Воеводина С.А., Жукова Т.Л. // Высшее техническое образование: проблемы и пути развития: материалы VII Международной научно-методической конференции, г. Минск, 20-21 ноября 2014 г. / под ред. Е.Н. Живицкой, В.Л. Смирнова, Д.А. Фецович. – Минск, 2014. – С. 298-299.

3. Елистратова, А.Э. Методика обучения проектированию интерьера образовательного учреждения / Елистратова А.Э. – URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014002819> (дата обращения 06.06.2019).

3. Киреева, Т.В. Новые подходы в архитектурно-ландшафтной среде вуза / Киреева Т.В. // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 2-4. – С. 101-102.

4. Лаврентьева, И.В. Выявление учебно-профессиональной – 783. – URL <https://moluch.ru/archive/86/16304/> (дата обращения: 06.08.2019).

5. Литвинова, Ж.Б. Особенности проектирования образовательной среды в контексте личностно-центрированного подхода / Литвинова Ж.Б. // Бизнес. Наука. Образование: проблемы, перспективы, стратегии: материалы российской науч.-практ. конф. с междунар. участием, г. Вологда, 26 мая 2015 г. / под ред. Л.С. Усова. – Вологда: Вологодский институт бизнеса, 2015. – С. 1045–1050.

6. Простакишина, Ю.А. Сущность понятий компетенций профессионального образования / Простакишина, Ю.А. // Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт: материалы XXV Рязанских педагогических чтений: в 2 т. / под общ. ред. Л.А. Байковой, Н.В. Мартишиной, Л.И. Архаровой. – Рязань, 2018. – С. 134-137.

7. Рябова, Е.К. Архитектурное формирование образовательной среды зданий творческих вузов: автореф. дисс... кандидата архитектуры / Рябова Евгения Константиновна; Урал. гос. архитектурно-художест. акад. – Екатеринбург, 2012. – 24 с.

8. Тацёва, Н.Е. Профессиональная подготовка студентов педагогических университетов средствами декоративно-прикладного искусства / Тацёва Н.Е. // Современные тенденции изобразительного, декоративно прикладного искусств и дизайна. 2017. – № 2. – С. 148–151.

9. Шенцова, О.М. Развитие интереса к художественно-творческой деятельности у студентов-архитекторов: дисс. ... канд. пед.наук / Шенцова О.М. – Магнитогорск, 2003.

10. Шенцова, О.М. Профессиональное самоопределение и становление будущего архитектора / Шенцова О.М. // Новые идеи нового века: материалы международной научной конференции ФАД ТОГУ. – 2009. – Т. 1. – С. 181-186.

11. Шенцова, О.М. Организация образовательной среды и ее влияние на качество профессиональной подготовки студентов, обучающихся по направлению «Архитектура» / Шенцова О.М. // Архитектура. Строительство. Образование. – 2012. – № 1. – С. 230–240.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 3787.096

В.А. Ковшов, Г.А. Салимова

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ

Ключевые слова: методы обучения, высшее образование, занятия, компетенции, требования производства и экономики в условиях цифровизации, экономическое образование.

Аннотация: Статья посвящена опыту применения инновационных методов проведения учебных занятий в высших учебных заведениях. Отмечены предпосылки и необходимость использования интерактивных методов. Приведены конкретные примеры проведения занятий лекционного и семинарского типа в интерактивной форме. Обосновывается необходимость дальнейших инновационных разработок с целью подготовки компетентного выпускника, развития вузовской науки.

V.A. Kovshov, G.A. Salimova

INTERACTIVE TEACHING METHODS APPLICATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL ECONOMY DEVELOPMENT

Keywords: teaching methods, higher education, lessons, skill sets, demands of production and economy in the context of digitalization, economic education.

Abstract: The article is devoted to the experience of using innovative methods of conducting lessons at university. The authors outline the prerequisites and need for using interactive methods. They provide specific examples of lectures and seminars in the interactive form and demonstrate the necessity of further innovative developments in higher education in order to train qualified graduates and develop university science.

DOI: 10.21510/817-3292-2020-86-1-118-126

В современных условиях активного формирования и развития цифровой экономики возрастает необходимость применения инновационных методов и форм проведения занятий в образовательных организациях. Это особенно актуально для высшего экономического образования, поскольку именно в сфере экономики наиболее быстро происходит развитие цифровых технологий, систем электронных платежей, электронного правительства, электронного документооборота и других [5]. Как отмечают ученые, исследователи «в связи со стремительным изменением мира через 25 лет могут остаться востребованными лишь 10% знаний, которые студенты получают в университете сегодня. Важен не набор знаний как таковых, а обучение способам деятельности и мышления. В связи с этим возникла необходимость усиленно внедрять нетрадиционные, инновационные педагогические технологии, дающие умения и навыки, жизненно важные в информационном обществе: умение работать с информационными потоками в различных

областях знаний; использовать различные способы интеграции информации; задавать вопросы; самостоятельно решать проблемы; вырабатывать собственное мнение на основе осмысления опыта; выражать свои мысли устно и письменно; а также обладать способностью к самообучению, умению сотрудничать» [1]. В настоящее время имеется достаточно много теоретических выкладок, рассуждений относительно необходимости применения инновационных методов проведения занятий с целью развития у обучающихся компетенций, предусмотренных Федеральными государственными образовательными стандартами. Информации же о реализованных методах, разработанных или применяемых в образовательном процессе, значительно меньше.

Цель исследования – оценить возможности и преимущества применяемых интерактивных методов обучения и проведения занятий в условиях развития цифровой экономики, предъявляемых ею требований к современному специалисту.

При введении современных образовательных стандартов, бурном развитии технологий, профессорско-преподавательский состав столкнулся с понятием «формируемые компетенции», вследствие чего осознал невозможность проводить занятия только в традиционной форме и необходимость освоения и применения нетрадиционных инновационных методов проведения занятий. Возникла объективная необходимость разбираться в потоках информации вследствие неограниченного доступа к ним и весьма ограниченного времени проведения учебных занятий при значительном объеме самостоятельной работы обучающихся. Дополнительными предпосылками этого процесса явилось то, что студенты зачастую лучше преподавателей разбираются и ориентируются в гаджетах, электронных устройствах, при этом каждое следующее поколение все быстрее и лучше разбирается в технологиях.

Первый опыт применения интерактивных методов, возможно, был не всегда удачным, но с течением времени интерактивные занятия, по сравнению с предыдущими годами, становятся все более организованными, масштабными, интересными именно в контексте учебных занятий. В любом случае для использования интерактивных методов обучения требуется большая подготовительная работа преподавателей.

В целом современный этап развития высшего экономического образования характеризуется тем, что все задания для занятий, особенно проводимых в интерактивной форме, преподаватели составляют на основе фактических данных, используют свежую, актуальную, интересную информацию. В процессе занятия преподаватели дают материал, который должен быть изучен самостоятельно по данной теме, указывают конкретные сроки выполнения задания и формы отчета по нему, в том числе с использованием электронной информационной образовательной среды. Ориентируют обучающихся на то, какой материал будет непосредственно использоваться при выполнении контролируемых видов самостоятельной

работы (расчетно-графических работ, рефератов, курсовых работ, отчетов по практике), в этой связи активно используется электронная информационная образовательная среда: выдача домашнего задания, тем для самостоятельной работы, что экономит время на занятии, обеспечивает четкость и доступность методических материалов. При обсуждении со студентами темы преподаватели задействуют знания из других дисциплин, обеспечивая междисциплинарную связь.

Учебные занятия проводятся разнообразно, преподаватели творчески подходят к их организации. На занятиях лекционного типа в ходе изучения темы отдельные вопросы и нюансы обсуждаются на примере конкретных предприятий и видов экономической деятельности. На занятиях семинарского типа – практических занятиях – демонстрируются презентационные материалы, короткие видеопрезентации по технологии организации производства на ведущих предприятиях республики, формы плановых и отчетных документов предприятий отрасли, что особенно важно для обучающихся по экономическим направлениям подготовки. Занятия семинарского типа – лабораторные работы – проводятся в виде командной игры с элементами мозгового штурма, дискуссий, на занятиях также решаются кейсовые задания, задачи на мышление, проводится разбор заданий на знание теоретического материала.

Преподавательским составом постоянно совершенствуются методические материалы, методическое обеспечение дисциплин с учетом изменений в науке, в экономике, в отрасли. Преподаватели нестандартно подходят к формированию заданий, фонда оценочных средств. Так, демонстрируются примеры перевода сложных и громоздких экономических расчетов в достаточно понятные, одновременно инновационные задания по данным отраслей экономики и видов экономической деятельности, которые позволяют контролировать усвоение материала обучающимися, что позволяет делать выводы о степени сформированности компетенций, предполагающих способность интегрировать, использовать знания, умения, навыки и применять их в своей будущей профессиональной деятельности.

Далее приведем примеры проведения конкретных занятий различного типа (по определенной теме) с использованием интерактивных методов обучения на экономическом факультете Башкирского государственного аграрного университета. На рисунке 1 приведена структура проводимых занятий по направлению подготовки бакалавров 38.03.01 применением интерактивных методов. Чаще всего проводились занятия в форме деловых игр в самых разных вариантах – 28,0% от общего числа занятий, проводимых в интерактивной форме, занятия с элементами дискуссии – 20,5%, задания с решением ситуационных задач – 14,4%.

На занятия лекционного типа по дисциплине «Статистические методы в управлении» были использованы презентации, содержащие данные конкретных предприятий, большая часть которых – предприятия реального сектора экономики. Данные по категориям персонала позволяют ознакомить

обучающихся с технологией и особенностями производства. Основные моменты и определения студентами записываются, уточняющая и объясняющая информация приводится педагогом на слайдах, ключевые проблемные вопросы обсуждаются. Таким образом, используются элементы интерактивного обучения.

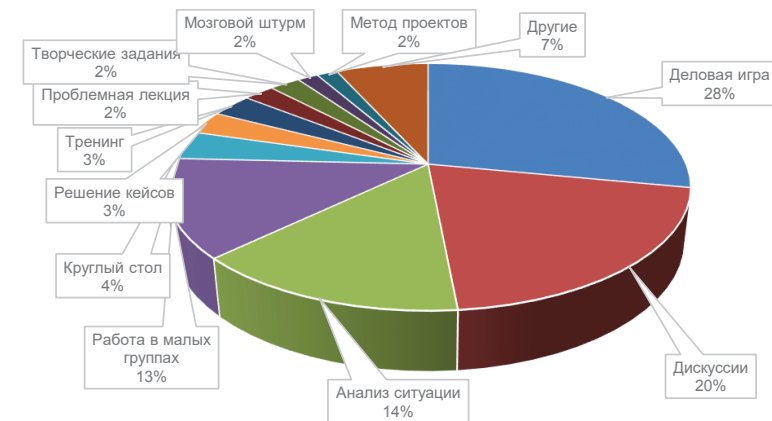


Рис.1. Структура занятий, проводимых в интерактивной форме, по применяемым методам, %

В ходе проведения проблемной лекции по дисциплине «Организация, нормирование и оплата труда на предприятиях АПК» преподавателем совместно с обучающимися сформулирована проблемная ситуация, далее в процессе дискуссии обозначены проблемы, которые обосновывались аналитическими данными и результатами социологических опросов. Используется большой массив «свежей» информации в сфере экономики.

На лекционном занятии по дисциплине «Управление качеством», проводимом также в виде проблемной лекции, даются четкие определения, примеры производства. Ставится проблема производства и сразу предлагаются пути улучшения, совершенствования систем мотивации работников, сокращения потерь производства, снижения себестоимости продукции. Преподаватель ориентирует студентов на использование учебного материала в будущей профессии.

Лекционное занятие, проводимое представителем работодателей, по дисциплине «Финансы кредитных учреждений», строится по следующей схеме: преподаватель демонстрирует основные понятия на слайдах, дает под запись определения, далее обсуждает тему со студентами, делает разбор на доске, приводит примеры, объясняет определения, указывая на различия между категориями и так далее. Все приводимые примеры понятны для студентов, «взяты из жизни», из конкретной работы практика, поэтому вызывают интерес студентов к изучаемой теме, желание обсуждать и дискутировать. Студенты активно задают вопросы, при рассуждении о теме и

проведении дискуссии преподаватель задействует знания других дисциплин, обеспечивая междисциплинарную связь. Преподаватель не только предлагает материал, но и слушает пожелания студентов по тому или иному вопросу организации деятельности банковских учреждений, благодаря чему обеспечивается практическая направленность материала.

На занятии семинарского типа (практическое занятие) по дисциплине «Организация производства и планирование на предприятии АПК» обучающимся предложены к заполнению методические указания по данным предприятий агропромышленного комплекса (в виде кейс-задачи представлены таблицы и формы для заполнения и анализа), преподаватель контролирует ход решения комплексной задачи, доступно поясняет и приводит примеры расчетов. Презентации позволяют студентам познакомиться с новыми технологиями организации производства и оценить экономическую эффективность их внедрения.

Занятие семинарского типа (практическое занятие) по дисциплине «Анализ и диагностика финансово-хозяйственной деятельности предприятий АПК» проводится в форме деловой игры «Анализ ситуации». Из числа обучающихся выбираются эксперты, которые задают вопросы и оценивают выступление одноклассников по заданному и подготовленному самостоятельно материалу. Обучающиеся выступают по два человека, из которых один успевающий по дисциплине, другой – отстающий. Анализ данных по предприятиям позволяет студентам практически выполнить аналитическую часть выпускной квалификационной работы, подготовить их к выступлению и защите своих работ. Тем самым обеспечивается сквозное проектирование тем итоговой работы.

Занятие семинарского типа (практическое занятие) по дисциплине «Государственная антикризисная политика» построено на применении интерактивных методов обучения: используются элементы деловой игры, дискуссии, дифференцированного подхода, личностно-ориентированных технологий.

Занятие семинарского типа (практическое занятие) по дисциплине «Государственное управление хозяйственной деятельностью субъектов РФ» предлагается в форме занятия с элементами командной игры. В начале занятия озвучиваются усваиваемые компетенции, даются пояснения по системе оценивания заданий игры. В основной части занятия студенты, поделившись на три команды, выполняют предлагаемые преподавателем разнообразные задания – теоретический опрос по теме, тестирование, задания на скорость и на знание материала и так далее. Для того чтобы задания были интересны и разнообразны преподавателю необходимо подготовиться, продумав четкую и прозрачную систему оценивания, конкретизировав задания, исключив какие-либо сомнения в правильности оценки. Преподаватель также должен активно взаимодействовать со студентами и поддерживать взаимодействие студентов между собой в процессе выполнения заданий. Занятие содержит различные элементы интерактивного обучения – «мозговой штурм», деловая игра,

анализа ситуации, дискуссия – а также традиционных форм обучения – устный опрос, тестовый контроль.

На занятии семинарского типа (практическом занятии) по дисциплине «Методы многомерного анализа статистических данных» проводится разбор комплексной задачи по теме, построение модели множественной зависимости признака от факторов. В качестве исходных взяты данные по совокупности предприятий. Специфика дисциплины подразумевает использование многочисленных формул, которые должны быть представлены на слайдах непосредственно перед глазами, которые также для удобства фиксации в тетради записываются на доске. Используется комплексный подход к теме: решение задачи осуществляется с использованием формул как «вручную», так и одновременно с использованием пакета *Excel*. Это позволяет компактно, сжато, без потери времени сразу же объяснить материал и продемонстрировать возможности применения информационных технологий. Наглядный материал (окна *Excel*) оформлены с использованием различной цветовой гаммы, что обеспечивает наглядность подачи материала, содержащего большие данные и достаточно сложные формулы, а также демонстрирует возможности самой программы, владение которой сегодня является обязательным требованием многих работодателей. После совместного решения задачи студенты на основании изученного материала под контролем преподавателя приступают к решению индивидуальных заданий. Все задания составляются по фактическим данным предприятий и находятся в файле, который студенты могут использовать во время занятия (файл должен быть загружен в компьютеры до начала занятия). С целью экономии контактного времени и для удобства обучающихся пустые таблицы для расчетов также уже составлены. Научившись пользоваться информацией, подготовленной преподавателем, обучающиеся смогут и самостоятельно использовать официальные статистические данные, применять найденные в интернете формулы для расчетов и обрабатывать большой массив информации.

Занятие семинарского типа (лабораторная работа) по дисциплине «Эконометрика» организовано в форме деловой игры. Преподавателем разработаны методические указания по проведению интерактивного занятия. Обучающиеся делятся на три команды и выполняют задания разных этапов: соответствие термина и определения; решение задач по дисперсионному анализу; задание на парную регрессию (что позволяет обеспечить преемственность, взаимосвязь и логическую последовательность изучаемого материала); нахождение ошибки в уже решенной задаче; поиск информации на сайте статистической службы, с последующим составлением и решением на ее основе эконометрических моделей. Подобная форма проведения занятий позволяет преподавателю разделить изучаемый комплексный материал по сложной дисциплине на достаточно простые и понятные составные части, что обеспечивает возможность контролировать степени усвоения материала.

Преподаватель помогает обучающимся понимать и выполнять задания, оптимально используя время учебного занятия.

Приведенные примеры наблюдаются продуманное использование интерактивных методов проведения занятий, способы их сочетания, а также раскрывается рациональность и эффективность использования каждого метода при изучении той или иной дисциплины. Элементы интерактивных методов также применяются при итоговой аттестации. Так, при проведении квалификационного итогового государственного экзамена моделируется сценарий конкретной ситуации на производстве, обучающиеся должны решить задачи, возникающие в работе экономиста, бухгалтера, менеджера, финансиста, государственного служащего и так далее.

Каждое рабочее место оснащено компьютерной техникой, задания предусматривают комплексное решение ситуации на производстве. На рабочих местах используется лицензионное программное обеспечение, такое как правовые системы «Консультант Плюс», «Гарант»; *Microsoft office; 1С* Предприятие (платформы Бухгалтерия, Управление торговлей, Управление производственным персоналом, Зарплата и управление персоналом); *Project Expert 7 Tutoriali* др.; выход в Интернет. Таким образом, реализуется сценарный подход «как один из способов медиаобразования» [7]. Предполагается также моделирование конкретной ситуации общения, в которой учащийся осваивает навыки ориентации в незнакомой и сложной информационной среде, а также учится быстро реагировать на изменение ситуации и при необходимости менять стратегию достижения цели [4].

Таким образом, каждый преподаватель, сотрудник университета, зная современную обстановку в сфере образования, в сфере трудоустройства, в сфере экономики и финансов, производства заинтересован в активной работе с обучающимися и абитуриентами, что находит свое отражение в совершенствовании форм и методов проведения занятий, в проведении научных исследований, в использовании полученных научных результатов в учебной работе, на занятиях. Инновации в высшем образовании затронули не только формы и методы проведения занятий, но и научные исследования. Как отмечают ученые, «наука изменила дисциплинарному принципу своей организации, развернулась от фундаментальности к проблемно-ориентированной направленности» [2], что также ориентирует на использование инновационных методов обучения, проектного обучения. Сегодняшнее развитие общества и экономики, экономической науки требует именно умения работы в коллективе, мозгового штурма при решении задачи, комплексного системного подхода и анализа. Так, например, построенные модели с использованием официальных фактических статистических данных, публикуются в серьезных журналах, и приводятся как примеры при изучении дисциплин (например, Статистика, Методы оптимальных решений, Эконометрика и др.). Любая построенная модель с использованием большого массива данных значительно обогащает как науку, так и расширяет кругозор и знания обучающихся по соответствующей дисциплине, позволяет видеть и

понимать ими область применения знаний, формирует именно компетенции – как совокупность знаний, умений, навыков, способность их применения в своей профессиональной деятельности. Также в условиях развития цифровой экономики подобная деятельность позволяет приобщиться к работе с так называемыми «большими данными», учиться «читать» информацию, скрытую за цифрами, в цифрах, интерпретировать ее. В тематику выпускных квалификационных работ также включены темы, касающиеся цифровой экономики.

В процессе взаимодействия с работодателями, являющимися неотъемлемыми участниками современного образовательного процесса, выясняются потребности современного производства в высококвалифицированных выпускниках, владеющих не только знаниями в конкретной области, но и имеющими знания в области экономики, учета, предпринимательства, способными просчитать затраты в своей сфере, оценить себестоимость продукции, эффективность производства, умеющими мыслить схематически, с использованием цифр, способными управлять своим участком работы. Это также является требованием и следствием развития цифровой экономики. Результатами обсуждений выступает включение в учебные планы по всем направлениям подготовки в университете экономических дисциплин. В процессе преподавания этих дисциплин выясняется, что обучающимся действительно необходимы эти знания, формирование компетенций в области экономики, они лучше начинают понимать именно свою сферу профессиональной деятельности, организацию предпринимательства, что в будущем позволит им стать не только узкими специалистами, но и научиться организовать свое дело, тем самым внести вклад в развитие малого бизнеса, а, следовательно, всей экономики. В этом проявляется способность организовать производство с учетом спроса, рыночного ценообразования, социальных программ и так далее. Немалую роль в эффективности и результативности преподавания данных дисциплин, особенно на неэкономических направлениях подготовки, играют формы и методы проведения занятий, позволяющие обучающимся научиться ориентироваться в потоках информации, действовать в обычных бытовых ситуациях, решать ежедневные вопросы, касающиеся организации собственной жизни в условиях цифровой экономики, электронного правительства, электронного документооборота.

Перед профессорско-преподавательским составом современного университета стоят следующие инновационные задачи:

- проводить научные исследования и разработки именно в области инновационных направлений (цифровой экономики, технологии больших данных, автоматизации и взаимоувязки учетных процессов с процессами производства, механизации и т.д.) [4,6];
- применять инновационные, интерактивные формы и методы ведения занятий, опираясь на опыт зарубежных ученых, строящих обучение с опорой на метод проектов;
- обучать в соответствии с современными тенденциями и путями

развития цифровизации сельского хозяйства и переработки продукции с учетом вышеуказанных направлений в рамках рынка «Фуднет» [3],

- внедрять инновации в научно-исследовательскую деятельность как студентов, так и преподавателей (выход с публикациями на международные базы цитирования требует от ученых факультета новаторских подходов, изучения международных публикаций в своей сфере научных интересов, применения методов экспертных оценок, мозгового штурма, групповых дискуссий при коллегиальном написании статей).

1. *Дадьрова, А.А.* Инновационные и авторские методики преподавания художественных специальностей в контексте гуманистической парадигмы [Текст] // Педагогический журнал Башкортостана. – Уфа, 2019. – №3(82). – С. 80–88.

2. *Мясников, В.А., Тагунова, И.А.* Особенности технонаучного подхода в зарубежном образовании на современном этапе [Текст] // Педагогический журнал Башкортостана. – Уфа, 2019. – №5(84). – С. 117–123.

3. *Ковшов, В.А., Лукьянова, М.Т.* Агробудущее: тренды и тенденции цифровизации сельского хозяйства России в условиях развития рынка «Фуднет» [Текст] / В.А. Ковшов, М.Т. Лукьянова // Байтурсьновские чтения. – 2019. – С. 541–544.

4. *Лукьянова, М.Т.* Механизмы совершенствования качества учебно-методического процесса на экономическом факультете [Текст] / М.Т. Лукьянова // Новые информационные технологии в образовании и аграрном секторе экономики. Сборник материалов I Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 306-210.

5. Общероссийская платформа взаимодействия бизнеса, власти и общества «Стратегия 24» [Электронный ресурс] // Режим доступа : <https://strategy24.ru/>.

6. *Хазиев, Д.Д.* Совершенствование содержания и преподавания учебных дисциплин в современных условиях [Текст] / Д.Д. Хазиев // Совершенствование основных профессиональных образовательных программ в вузе: проблемы и возможные пути их решения. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. Башкирский государственный аграрный университет. – 2018. – С. 472–475.

7. *Ян Синьуй.* Сценарный подход как новая технология обучения иностранных студентов русскому языку делового общения [Текст] // Педагогический журнал Башкортостана. – Уфа, 2019. – №5(84). – С. 135–140.

УДК 3787.096

В.В. Гаврилов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА (В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»)

Ключевые слова: методика, культура речи, моделирование, мотивация, процессуальная модель, активные формы и методы обучения, социализация.

Аннотация: В данной статье констатируется необходимость изменения подхода, а также форм и методов обучения в процессе развития речи студентов в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи». Цель исследования: описание пути использования активных методов обучения для повышения речевой культуры студентов. Автор отмечает, что современная методика обучения перестала отвечать на запросы общества и не содействует успешной социализации выпускников высших учебных заведений. Новизна исследования состоит в том, что автор предлагает в процессе обучения сделать основной работу над текстом (в широком понимании термина). Предлагается обновленная процессуальная модель обучения, перечисляются те формы и методы обучения, которые способствуют успешной реализации модели, описываются условия использования указанных методов в образовательном процессе. По мнению автора, моделирование проблемных ситуаций, применение активных форм и методов обучения открывают для педагога новые возможности по развитию коммуникативной компетенции обучающихся, во многом определяют дальнейшую успешную социализацию выпускников.

V.V. Gavrilov

USING ACTIVE TEACHING METHODS IN THE PROCESS OF UNIVERSITY STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT (WITHIN THE SUBJECT "THE RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE")

Keywords: methods, speech culture, modeling, motivation, process model, active forms and methods of teaching, socialization.

Abstract: This article states the need to change the approach, as well as the forms and methods of teaching in the process of developing students' speech within the subject "The Russian language and Culture of speech". The purpose of the study is to describe the ways of active teaching methods application in order to improve students' speech culture. The author notes that modern teaching methods have ceased to respond to the needs of society and do not contribute to successful socialization of university graduates. The novelty of the study lies in the fact that the author proposes that the work on a text (in the broad sense of the term) should become the main one in the teaching process. The author proposes an updated process model of training enumerates those teaching forms and methods that contribute to the successful implementation of the model, describes the conditions of using these methods in the educational process. According to the author, the modeling of problem-based situations, the use of active teaching forms and methods reveal new opportunities to the teacher, help to develop students' communicative competence, and will largely determine further successful socialization of graduates.

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-86-1-127-137

Анализ вузовских учебных пособий по культуре речи (А.Т. Ашхарава, Л.А. Введенская, А.Г. Лошаков, Л.М. Райская, В.И. Шупенина и др.) показывает, что, как правило, образовательный процесс строится на формальном подходе, учитываются внешние характеристики речи: грамотность (соблюдение литературной нормы), формы делового общения, речевой этикет. В качестве форм контроля предлагаются различного рода упражнения, проверяющие знания норм русского языка, и тестирование. Традиционный подход не позволяет использовать в полной мере потенциал дисциплины, в рамках которой предполагается развитие коммуникативной компетенции в *деятельности*, с учетом языковой картины мира индивида, условий общения, запроса социума. По сути, выпускник вуза должен иметь высокую мотивацию к общению, креативность, развитую эмоциональную составляющую, чтобы создавать устные и письменные тексты в соответствии с культуросообразной нормой, на конвенциональной основе.

Совершенно очевидно, что назрела необходимость менять подходы к обучению. Это возможно, если изменить модель развития речи студентов вуза, подходы к обучению.

Поставленную задачу возможно решить в рамках коммуникативно-деятельностного подхода. Несмотря на различные его трактовки, суть подхода сводится к следующему: обучение предполагает сотрудничество педагога и обучающихся, в рамках которого достигаются учебные результаты, осуществляется совместный поиск научной истины, поскольку коллективная деятельность имеет, как правило, поисковый характер, что способствует формированию познавательных мотивов. В основу подхода положены научные труды таких видных исследователей, как С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя [1;3;7]. В процессе обучения максимально учитываются индивидуальные (психологические, возрастные, национальные, культурные) характеристики личности. При обучении языку акцент делается на повышении мотивации к общению, освоению новых знаний через деятельное речевое взаимодействие, постижению культуросообразной нормы [4]. В общем виде мы представляем процессуальный компонент обновленной модели следующим образом (Схема 1).

На первый взгляд, схема достаточно традиционна, однако стоит обратить внимание на две ее особенности. Во-первых, педагог выступает как фасилитатор, то есть организует работу в рамках субъектно-субъектных отношений, предоставляя студентам (при решении проблемной задачи) возможность самостоятельно находить и перерабатывать информацию, предлагать свой вариант решения, определять критерии оценки, доказывать правильность выбранного варианта решения. Во-вторых, как видим, в схеме преобладают проблемные, эвристические и исследовательские методы, игровые и рефлексивные приемы обучения. Это позволяет, на наш взгляд, усилить мотивационную составляющую образовательного процесса, повысить долю самостоятельности студентов при решении проблемных задач, привить

обучающимся культуросообразную норму, которая в дальнейшем будет определять эффективность их профессионального общения.

Схема 1.



Итак, эффективная работа по развитию речи студентов во многом определяется правильным выбором методов обучения и органичным их использованием в учебном процессе. Термин имеет греческие корни («*methodos*» – путь, способ продвижения к истине). Ф.В. Шарипов определяет методы обучения как «способы совместной учебной деятельности преподавателя и учащихся, в процессе которой достигается усвоение учащимися знаний, навыков, умений, развитие познавательных способностей, мышления, памяти» [12, 85]. Очевидно, что автор настаивает на том, что образовательный процесс строится на основе субъект-субъектных отношений. Об этом продуктивном взаимодействии педагога и обучающегося говорит и Ю.В. Сорокопуд. Он определяет метод как «способ представления (подачи) информации студенту в ходе его познавательной деятельности. Это те действия, которые взаимосвязывают педагога и студента, то есть бинарные, двойственные по своей сути» [10, 186]. Для нас принципиально важным является то, что процесс обучения рассматривается как «познавательная деятельность студента». Это означает, что современное вузовское обучение отходит от традиционной парадигмы и рассматривает студента как субъекта образовательной деятельности. Студент в равной степени заинтересован в результатах этой деятельности, имеет высокую степень мотивации и выступает в качестве исследователя, осуществляющего поиск научной

истины. В этой связи репродуктивные методы обучения должны отойти на второй план, поскольку только проблемное обучение и субъектная позиция обучающегося в рамках коммуникативно-деятельностного подхода могут гарантировать высокую степень самостоятельности при усвоении знаний.

Так, В.А. Попков и А.В. Коржуев считают, что «активное использование «имитационных» технологий, когда студенты включаются в деятельность в логике научного поиска неизвестных для них истин (пусть давно открытых в науке), являются одними из важнейших средств формирования мировоззрения» [6, 70]. Мы всецело разделяем данное убеждение, добавляя, однако, что имитационные, эвристические методы позволяют формировать также диалектическое мышление, познавательные мотивы и умение открывать новое знание самостоятельно.

Именно на создание проблемных ситуаций, на наш взгляд, необходимо обращать первостепенное внимание при организации работы по развитию речи. Создание ситуаций на разрешение специально сконструированных преподавателем противоречий, предоставление студентам возможности производить собственные логические операции поможет преодолеть познавательные затруднения студентов [6, 89].

Обратимся к классификации методов, предложенной И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным. Авторы классифицируют методы на основе характера (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучаемых. Так, при использовании *объяснительно-иллюстративного метода* обучающиеся получают знания на лекции, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Метод удобен при передачи большого объема информации. К *репродуктивному методу* относят применение изученного на основе образца или правила. Обучающиеся работают по определенному алгоритму, заданному педагогом, выполняются инструкции, решаются аналогичные задачи. В рамках *метода проблемного изложения* педагог перед объяснением нового материала ставит проблемную познавательную задачу, которую необходимо решить. Затем, сравнивая точки зрения, сопоставляя факты, предлагает способ решения поставленной задачи. Студенты выступают как свидетели и соучастники поиска научной истины. Суть *эвристического (частично-поискового) метода* состоит в том, в процессе обучения происходит активный поиск решения поставленных педагогом познавательных задач. Образовательный процесс построен так, что процесс мышления в данном случае приобретает продуктивный характер, генерируется новое знание. При этом каждый шаг поэтапно контролируется и направляется педагогом на основе определенных моделей, программ. Данный метод активизирует мышление обучающихся, повышает их мотивацию, возбуждает интерес к познанию в процессе практической деятельности. *Исследовательский метод* предполагает анализ необходимой информации, литературы, источников по теме, постановку проблемной задачи, краткий инструктаж (устный или письменный), а затем обучающиеся ведут самостоятельные наблюдения, изучают объект, моделируют ситуации и

делают выводы. Данный метод развивает инициативу, самостоятельность, творческий поиск, учащиеся приобретают опыт научного исследования [8]. Как видим, в данной классификации методы расположены таким образом, что доля самостоятельной и творческой работы обучающегося на каждой новой ступени увеличивается, что соответствует одному из основных принципов обучения.

Существуют и другие классификации методов, которые используются при организации обучения студентов в вузе: 1) построенные на основе выделения источников передачи содержания, 2) классификация Ю.К. Бабанского (методы организации, стимулирования и контроля учебно-познавательной деятельности), 3) классификация В.Ф. Харламова (методы устного изложения знаний, методы закрепления изучаемого материала, методы самостоятельной работы студентов, методы, связанные с применением знаний на практике, методы контроля и оценки знаний) и другие [11]. Безусловно, такое многообразие подходов к классификации методов обучения позволяет педагогам выбрать наиболее эффективные с учетом тех целей и задач, которые они ставят перед собой и студентами.

В рамках когнитивно-деятельностного подхода в обучении методы с низкой познавательной активностью применять сложно, они теряют смысл и не соответствуют общим установкам. Безусловно, вовлечение студентов в активную познавательную деятельность, стимулирование мыслительных процессов, повышение их мотивации возможны лишь при использовании активных методов обучения. В данном случае мы опираемся на определение, данное А.М. Смолкиным. Активные методы обучения он понимает как «способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты» [9].

Активные методы обучения позволяют развивать познавательную активность студентов, то есть стремление самостоятельно мыслить, искать подход к решению поставленной педагогом задачи самостоятельно получать знания, формировать критический подход к суждению других и независимость собственных суждений [9]. По мнению Ю.В. Сорокопуд, активные методы обучения направлены не на изложение преподавателем готовых знаний и на их последующее воспроизведение учащимися, а на самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности. «Активные методы обучения – это обучение деятельностью. Именно в активной деятельности, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками для своей профессиональной деятельности, развиваются их творческие способности» [10, 190-191]. Безусловно, педагог в работе со студентами использует ту классификацию методов, которая кажется ему наиболее оптимальной при достижении поставленных учебных задач. В рамках деятельностного подхода именно применение активных методов в

обучении являются тем необходимым условием, при котором развитие речи будет проходить наиболее эффективно.

Мы опираемся на классификацию активных методов обучения, предложенную А.М. Смолкиным. Данные методы он делит на две группы: 1) имитационные (познавательная деятельность студентов активизируется в процессе имитации их будущей профессиональной деятельности) и 2) неимитационные (познавательная деятельность студентов активизируется в рамках лекционных занятий). Имитационные методы, в свою очередь, делятся на игровые и неигровые. В общем виде они представлены в таблице 1 [10, 192].

Таблица 1

Активные методы обучения		
Неимитационные	Имитационные	
	Игровые	Неигровые
Проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция, эвристическая беседа, учебная дискуссия, самостоятельная работа с литературой, дискуссии	Деловая игра, педагогические ситуации, педагогические задачи, ситуация инсценирования различной деятельности	Коллективная мыслительная деятельность, ТРИЗ работа (теория решения изобретательских задач)

Методы активного обучения могут быть использованы на всех этапах работы, начиная с первичного овладения знаний и заканчивая контролем.

Остановимся подробнее на тех активных методах обучения, которые кажутся нам наиболее эффективными при работе по развитию речи студентов и соответствуют предложенной педагогической концепции в рамках коммуникативно-деятельностного подхода.

Деловая игра. Позволяет активизировать мышление студентов, повысить их мотивацию, самостоятельность при решении поставленных задач, развивает творческие способности, часто присутствует соревновательный аспект. Учебный процесс эмоционально насыщен, ориентирован на будущую профессиональную деятельность. Педагог контролирует и ход проведения игры, и ее результаты, что позволяет двигаться вместе со студентами к культуросообразной норме как идеальному результату учебной деятельности.

А.М. Смолкин [9] выделяет следующие аспекты при подготовке деловой игры:

- 1) выбор темы, диагностика исходной ситуации. Профессиональная ориентация учебного материала;
- 2) формирование целей и задач с учетом темы и исходной ситуации;
- 3) определение структуры с учетом целей и задач, темы, состава участников;
- 4) диагностика игровых качеств участников;
- 5) диагностика условий, при которых будет проходить игра.

К этому можно добавить разработку критериев оценки деятельности обучающихся и формулирование предполагаемого результата, к которому они должны прийти.

Проблемные методы. Большинство современных исследователей отмечает такой недостаток традиционного обучения, как пассивный характер познавательной деятельности обучаемых (задействованы следующие психологические процессы учащихся: восприятие, запоминание и репродуктивное мышление). Использование методов проблемного обучения может в данном случае помочь в организации творческой деятельности обучающихся.

Проблемным, по мнению В.Ф. Шарипова, считается такое обучение, при котором «изучение и усвоение учащимися новых знаний осуществляется путем систематической постановки и решения учебных проблем» [12, 89]. В этой связи проблемная ситуация понимается как «психологическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека тогда, когда он в ситуации решаемой им проблемы (задачи) не может объяснить новый факт при помощи новых знаний и выполнить известное действие прежними, знакомыми способами» [5, 109]. Решение проблемной ситуации – это всегда творческий акт, результатом которого является не только получение конкретного знания, но и положительное эмоциональное переживание успеха, что развивает имеющиеся и порождает новые познавательные мотивы у обучающихся [10, 199]. Очевидно, что для организации учебного процесса в рамках проблемного обучения педагогу необходимо провести серьезную подготовительную работу. Это обучение требует большого количества времени и материальных затрат, должно предваряться лекциями по изучаемому кругу вопросов. По мнению Ю.В. Сорокопуд, постановка проблемных задач на семинарах и практических занятиях должна удовлетворять ряду условий: 1) вызывать интерес у обучаемого, 2) быть доступной пониманию, 3) быть посильной, но не тривиальной, 4) давать предметное знание, 5) развивать профессиональное мышление [10, 199]. Назовем основные методы проблемного обучения: 1) проблемное изложение (преподаватель ставит познавательную задачу и сам показывает пути ее решения); 2) частично-поисковый (поставив учебную проблему, педагог решает ее вместе с обучаемыми), 3) исследовательский метод – педагог составляет исследовательские задачи, обучаемые самостоятельно их выполняют, осуществляя творческий поиск. Метод эффективен при выполнении студентами научно-исследовательских работ.

Групповые методы решения проблем (как правило, данные методы относят к эвристическим, поскольку они предполагают поисковую деятельность [12, 95], хотя многие из них могут быть отнесены и к интерактивным с точки зрения организации познавательной и практической деятельности [10, 200]). Для нас описанные методы особенно актуальны, если учитывать специфику преподавания культуры речи в вузе. Общение, выстраивание коммуникативного акта – процесс, имеющий в основе своей

социальную природу. Таким образом, и учебные задачи, и проблемы, которые придется решать студентам как на занятиях, так и в последующей профессиональной деятельности, будут иметь те же свойства. Иными словами, на учебных занятиях имеет смысл воспроизводить ситуации межличностного взаимодействия, а решение коммуникативных задач должно опираться не только на интенции каждого из участников процесса, но и на общепринятую (социальную) норму. Студент в рамках групповой работы действительно становится субъектом учебного процесса, поскольку активно действует, принимает решения, соотнося их с мнениями других участников, проявляя эмоциональное отношение.

Дискуссионные методы – особая составляющая групповых методов. Они основываются на организации коммуникации участников в процессе решения ими учебно-профессиональных задач. К указанным методам можно отнести групповое решение проблемных задач, диалог между отдельными студентами, сократовскую беседу, групповую дискуссию («круглый стол», «мозговой штурм»), анализ конкретной ситуации (кейс-стади) и другие. Цель любой дискуссии состоит в том, чтобы через активную совместную познавательную деятельность прийти к определенному решению или к констатации, что задача имеет несколько решений, а возможно, не имеет решения вовсе. Но в процессе обсуждения студенты глубже вникают в суть проблемы, происходит активное включение всех участников образовательного процесса в обсуждение проблемы. Остановимся подробнее на характеристике названных методов.

1. Групповое решение проблемных задач [12, 95].

Педагогом определяются цели, задачи занятия, актуализируется пройденный материал. Затем несколько групп (в рамках одной учебной группы) решают проблемную задачу через совместную познавательную деятельность. После коллективного обсуждения лидер представляет решение перед всей учебной группой. Происходит обсуждение, дискуссия. Преподаватель подводит итог. В нашем случае это может любая коммуникативная задача, которая не имеет однозначного или тривиального решения (например, кризис в переговорном процессе, конфликтная ситуация, требующая разрешения и так далее)

2. Метод «мозгового штурма» (*brainstorming*). Мозговой штурм представляет собой разновидность групповой дискуссии, который характеризуется отсутствием критики при поиске решения, сбором всех вариантов решений, гипотез и предложений, выдвинутых в процессе осмысления какой-либо проблемы, их последующим анализом с точки зрения перспективы дальнейшего использования или реализации на практике. Благодаря работе в рамках данного метода обучения студенты учатся работать в команде, генерировать идеи, отстаивать собственную точку зрения, анализировать предложения других участников команды, систематизировать полученную информацию и приходиться к общему решению. Метод применим при поиске решения сложной коммуникативной задачи.

3. Метод кейс-стади. Суть метода состоит в использовании (в процессе обучения) конкретных ситуаций (от английского «case» – случай). Студентам предлагают осмыслить конкретную ситуацию, описание которой отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. В нашем случае – это проблемная ситуация. Заявляется проблема (одна на всех), группы предлагают сценарии выхода из сложившейся ситуации, таким образом решая учебную задачу.

Метод эвристических («ключевых») вопросов. Как отмечает Ф.В. Шарипов, метод «целесообразно применять для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или упорядочения уже имеющейся информации в самом процессе решения творческой задачи» [12, 98]. Эвристические вопросы активизируют мышление, развивают логику, формируют у обучающихся новые стратегии и тактики решения учебных творческих задач. Для нас метод интересен тем, что при решении коммуникативной задачи студенты учатся собирать и анализировать пресуппозиционный материал, происходит обращение к культурной составляющей коммуникативного акта.

Интерес представляет *метод проектов* как разновидность групповых методов обучения. В первой половине XX века в рамках гуманистического подхода Дж. Дьюи предложил обучать через познавательную и проектную деятельность обучающегося, учитывая личные интересы последнего. Метод позволяет стимулировать познавательную активность обучающихся в определенной системе знаниевой парадигмы, когда одна или несколько учебных (проблемных) задач решаются на практике. Метод проектов – это «совокупность приемов и познавательных действий студентов по овладении определенной системой знаний, умений, навыков путем самостоятельной проектной деятельности, направленной на решение практической задачи (проблемы)» [12, 100]. Метод при обучении культуре речи позволяет отойти от излишнего теоретизирования, поскольку предоставляет студентам возможность проверить на практике теоретические предпосылки, убедиться в эффективности той или иной коммуникативной стратегии. Подобная работа имеет исследовательский характер. Она состоит из следующих этапов: 1) определение проблемы и задач исследования, 2) выдвижение гипотезы; 3) обсуждение методов исследования, проведение сбора данных, 4) анализ полученных данных, 5) оформление конечных результатов, 6) подведение итогов, выводы (обсуждение в рамках круглого стола, творческих отчетов, мозгового штурма и так далее) [12, 102].

Мы перечислили и кратко охарактеризовали основные методы обучения, которые в той или иной степени могут быть применены в процессе освоения студентами культуры речи в вузе.

Опираясь на все вышеизложенное, отметим, что применение активных методов обучения может быть эффективным лишь тогда, когда подчинено

общему педагогическому замыслу, когда работа проводится системно, в рамках единой модели.

Мы ставим перед собой задачу поэтапного формирования у студентов универсальных учебных действий с позиций деятельностной научной школы [2]. В этой связи описанные активные методы обучения могут быть эффективно использованы, если занятие будет организовано поэтапно.

Приведем в качестве иллюстрации поэтапную структуру занятия в рамках когнитивно-деятельностного подхода. Деловая игра «Полет гениев». Игра проводится на финальном этапе освоения курса. Студенты, проигрывая различные речевые ситуации, закрепляют освоенные компетенции, решают не только речевые задачи, но и некоторые нравственные вопросы. Суть игры состоит в том, что группа из шести человек (гениев) якобы отправляется в космос (к планете *Z*), чтобы добыть источник энергии, благодаря которому можно спасти Землю от гибели. Во время полета, в процессе обсуждения, студентам необходимо принимать трудные решения – каждый раз прощаться с одним из членов команды. В итоге до планеты *Z* добирается лишь сильнейший. Он произносит речь перед инопланетянами, те задают ему вопросы и наконец, после совещания, принимают решение о том, достойны ли земляне получить источник энергии.

1. Педагог формулирует цель занятия – обучающимся необходимо освоить способы речевого взаимодействия, научиться аргументировать свои утверждения, принимать социально ответственные решения. Кратко объясняется, какая развивается компетенция, говорится о значимости указанного умения в последующей профессиональной деятельности.

2. Выбираются шесть «гениев» (студенты сами выбирают себе образ известного человека, дают его краткую характеристику). Остальные являются зрителями (потом – инопланетянами). «Гении отправляются в полет». «Бортовой компьютер» (фасилитатор) организует игру, задает вопросы, диктует условия и так далее. Обсуждаются критерии эффективной работы команды.

3. После каждого этапа работы студенты, отвечая на вопросы фасилитатора, анализируют свои действия, объясняют мотивы, дают оценку.

4. Игра проводится в несколько этапов. Опыт показывает, что труднее всего студентам «избавляться» от членов команды, каждый из которых по-своему необходим группе. Также довольно серьезной нравственной дилеммой является выбор для «инопланетян». Отдавая источник энергии, он обрекает собственную планету на постепенное умирание.

5. Педагог обязательно в конце игры представляет культуросообразный образец, то есть принятый в обществе способ решения коммуникативной задачи. Демонстрируются различия между решением обучающихся и образцом. Это важно для того, чтобы обучающиеся увидели ошибки при решении проблемной задачи, смогли провести рефлекссию. В данной игре акцентируется внимание на том, что человек должен идти на определенные

жертвы ради других, отодвигать собственные интересы на второй план, поскольку современное общество является гуманным.

6. Участники игры проводят работу над ошибками, определяют необходимые условия для успешного решения проблемной задачи.

7. Происходит поиск причин, почему были допущены ошибки. На данном этапе уместна дискуссия по поводу того, насколько оправданным был финальный выбор.

8. Педагог, подводя итоги, указывая на сильные и слабые стороны деятельности групп, называет критерии оценки деятельности обучающихся, показывает путь к культуросообразному результату, соответствующему названным критериям.

Таким образом, при осознанном и системном использовании описанных методов педагог получает эффективный инструмент взаимодействия со студентами, что в конечном итоге позволит повысить результативность обучения, познавательную активность студентов, их учебную мотивацию, приведет к оптимальному решению проблемных учебных задач, создаст условия для профессионализации обучающихся.

1. *Зимняя, И.А.* Речевой механизм в схеме порождения речи / Зимняя И.А. // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком / под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – Москва: Изд-во МГУ, 1969. – С. 5-16.

2. *Лазарев, В.С.* Концептуальная модель формирования профессиональных умений у студентов / В.С. Лазарев // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2011. – №2 (13). – С. 5-13.

3. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.

4. Коммуникативно-деятельностный подход.–URL: https://methodological_terms.academic.ru/ (дата обращения 10.07.2019).

5. *Махмутов, М.И.* Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 368 с.

6. *Попков, В.А.* Дидактика высшей школы / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – Москва : Академия, 2004. – 192 с.

7. *Рубинштейн, С.Л.* Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1973. – 424 с.

8. *Сластенин, В.А.* Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.

9. *Смолкин, А.М.* Методы активного обучения / А.М.Смолкин. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.

10. *Сорокопуд, Ю.В.* Педагогика высшей школы / Ю.В. Сорокопуд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 541 с.

11. *Харламов, И.Ф.* Педагогика / И.Ф. Харламов. – Минск : Университетское, 2000. – 560 с.

12. *Шарипов, Ф.В.* Педагогика и психология высшей школы / Ф.В. Шарипов. – Москва : Логос, 2012. – 448 с.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

УДК 376.58

В.Л. Бенин, Л.И. Гареева

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ

Ключевые слова: ресоциализация, предпринимательская грамотность, несовершеннолетние осужденные, воспитательная колония.

Аннотация: Предлагается решение проблемы ресоциализации несовершеннолетних, освобождаемых из мест заключения, посредством их включения в систему самозанятости, то есть малый бизнес. Обучение несовершеннолетних осужденных основам предпринимательской деятельности позволит им в дальнейшем обеспечить себя рабочим местом. Описывается положительный опыт такого обучения в Стерлитамакской воспитательной колонии УФСИН России по Республике Башкортостан.

V.L. Benin, L.I. Gareeva

BUSINESS LITERACY AS A FACTOR OF SOCIAL ADAPTATION AND RESOCIALIZATION OF JUVENILE CONVICTS

Keywords: resocialization, business literacy, juvenile detainees (convicts); youth detention center (educational colony).

Abstract: The authors of the study propose to solve the problem of re-socialization of juvenile detainees after their release through their inclusion into the self-employment system, i.e. small business. Teaching juvenile offenders the basics of entrepreneurship will help them to provide themselves with the future workplace. The paper describes the positive experience of such training conducted in Sterlitamak youth detention center (educational colony) in the Republic of Bashkortostan.

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-86-1-138-146

Введение. Четверть века, прошедшие с начала политических и экономических перемен в России, привели к кардинальным сдвигам во многих сферах общественного бытия, изменили не только всю страну, но и жизнь каждого гражданина. Разница в доходах между «имущими» и «неимущими» обострила криминогенную ситуацию в стране, что актуализирует проблему ресоциализации лиц, отбывающих наказание.

Педагогическая проблема формирования предпринимательской грамотности осужденных лежит в контексте проблематики формирования экономической культуры личности, а применительно к несовершеннолетним – в контексте проблематики экономической социализации. На наш взгляд, выступающую основой экономической культуры предпринимательскую грамотность необходимо рассматривать на трех уровнях – на уровне общего, особенного и единичного. На уровне общего предпринимательская

грамотность – это идея, отраженная в определенной дефиниции. На уровне особенного – это социокультурная реальность как реализация данной идеи в деятельности социальных слоев и групп с различными векторами социокультурной активности. Как единичное – это реализация названной идеи на уровне отдельных образовательных учреждений, в частности, образовательных учреждений системы ФСИН. Теоретические и методические основы формирования предпринимательской грамотности осужденных вообще и несовершеннолетних осужденных в частности до настоящего времени специально не разрабатывались. Как следствие отсутствовала и соответствующая практика, хотя вопросы обучения и воспитания в условиях исполнения наказания еще в советское время не были обделены вниманием исследователей.

Таким образом, на социально-педагогическом и методическом уровнях можно отметить наличие явных противоречий. На социально-педагогическом уровне существует противоречие между потребностью общества в преобразовании воспитательных колоний для несовершеннолетних в воспитательные центры для лиц, совершивших преступление в несовершеннолетнем возрасте (что вытекает из Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года)[1] и отмеченной в литературе неразработанностью современной педагогической системы исправления несовершеннолетних осужденных [2]. На методическом уровне фиксируется противоречие между образовательными возможностями обучения несовершеннолетних осужденных основам малого и среднего предпринимательства как фактора их успешной ресоциализации и отсутствием у работников ФСИН соответствующего опыта и программно-методического обеспечения.

Методология исследования. Одно из решений проблемы ресоциализации лиц, освобождаемых из мест заключения, видится посредством включения их в систему самозанятости, то есть малый бизнес. Одним из факторов, способствующих успешной адаптации несовершеннолетнего осужденного к жизни после освобождения, является его обучение предпринимательству. Обучение несовершеннолетних осужденных на так называемых бизнесменов уже во время отбывания срока помогает им после отбывания наказания организовать и вести малый бизнес и обеспечить себя рабочим местом. К тому же знание основ предпринимательской деятельности может, во-первых, привести к снижению уровня рецидивной преступности и, во-вторых, частично решить проблему занятости.

Исходя из педагогического понимания грамотности как определённой степени владения человеком навыками чтения и письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка [3, 57], предпринимательская грамотность определяется нами как начальная (базовая) степень владения человеком навыками экономической деятельности, позволяющая ему сознательно и целенаправленно участвовать как в общественных процессах производства, обмена и потребления материальных благ[4, 90], так и в

элементарных хозяйственных процессах согласно установленным нормам экономики и права.

Теоретически достижение заявленной цели опирается на публикации по экономическому образованию и воспитанию (А.Ф. Аменд, Т.О. Болтянская, Н.М. Загвязинская, А.А. Саламатов), по трудовой и экономической социализации подростков (А.Ф. Амиров, В.П. Вяткин), на исследования представителей пенитенциарной педагогики как советского (Л.А. Высотина и В.Д. Лутанский, Ю.В. Гербеев, А.П. Евграфов, А.К. Музеник, А.Г. Перегудов, Н.А. Стручков, Ф.Р. Сундуков), так и постсоветского периода (Ю.М. Арутюнян, В.Г. Бебенин, А.В. Бриллиантов и С.И. Курганов, Т.П. Бутенко, В.А. Винокуров, Э.В. Зауорова, А.И. Зубкова, В.Д. Иванов, И.Б. Казак, В.Б. Малинин, Т.Ф. Минязева, В.И. Селиверстов, В. Толстопятов). Но если в работах советского периода основной акцент делался на идеологическое воспитание осужденных (что ярко иллюстрирует, например, А.П. Евграфов [5]), то современные исследователи более внимательны к утверждениям социологов, утверждая что «в условиях рыночных отношений происходит прагматизация ценностного сознания, все более значимыми становятся не столько общественные, сколько личностные ориентиры [6]».

Пенитенциарные педагоги регулярно обращаются к проблематике ресоциализации осужденных. В своем подходе мы разделяем позицию авторов, понимающих под ресоциализацией несовершеннолетних осужденных «процесс осознанного возобновления ранее утраченных или ослабленных в результате асоциального поведения социально-психологических качеств личности (ответственность, эмпатия, толерантность, коммуникативность) и усвоения социально принятых норм, ценностей, моделей поведения, которые нужны для полноценного функционирования в обществе» [7, 13], чему и будет способствовать включение осужденных в систему самозанятости.

Материалы и методы исследования. В контексте сказанного мы полагаем, что одним из эффективных направлений ресоциализации осужденных (особенно находящихся в местах исполнения наказания несовершеннолетних) выступают общепедагогические методы формирования у них основ предпринимательской грамотности. Данное предположение основано на известной специалистам психологической специфике третьего периода нахождения человека в условиях исполнения наказания, связанного с ожиданием освобождения. В это время заключенного подавляет неопределенность перед будущим, трудности приспособления к новому для него миру, овладение новой жизненной стратегией. Предусматриваются трудности будущей реадaptации» [8, с.63]. Обучение несовершеннолетних осужденных основам предпринимательской деятельности позволяет снять страх перед неопределенностью ближайшего будущего.

В данном предположении мы опирались на результаты исследования особенностей профессионального самоопределения несовершеннолетних осужденных, проведенного А.В. Барышевой [9], а также на ее утверждение о

том, что профориентация в практике воспитательных колоний, в отличие от обычной помощи в выборе профессии, призвана защитить право человека на самореализацию посредством выбора профессии. Профориентация рассматривается как своего рода ресурсная деятельность, способствующая, опираясь на позитивное в структуре личности, ее социально направленные интересы, развитию, формированию специальных знаний и умений, необходимых для выбора профессии, работы в конкретной области, что во многом определяет будущее молодых людей [10].

Заявленный подход, на наш взгляд, соответствует современным представлениям о том, что важнейшим направлением деятельности при работе с осужденными является организация воспитательной работы и создание условий для их обучения и саморазвития [11], формирование в исправительном учреждении специальной реабилитирующей социальной среды, которая будет важнейшим фактором развития личности, обеспечивающей решение задач воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными [12]. Разработка соответствующей системы профессионального образования, ориентированной на специфику Федеральной службы исполнения наказания, имеет не только важное социально-педагогическое, но и социально-экономическое значение.

Одним из направлений профессиональной подготовки, способствующей быстрой адаптации осужденного к жизни после освобождения, является обучение ведению малого бизнеса (или предпринимательству).

Большое значение для предупреждения совершения новых преступлений имеет организация различных мероприятий по социальной адаптации бывших осужденных, оказанию помощи по трудовому и бытовому устройству, а также контроль за ними. Решение проблемы трудоустройства лиц, освобождаемых из мест заключения, видится посредством их включения в малый бизнес. Формы малого предпринимательства могут быть разными. Целесообразность их выбора зависит от ряда факторов – уровня бизнес-подготовки, конъюнктуры регионального спроса, поддержки близкими, финансового состояния, желания и умения создавать команду или желания работать в одиночку. Адекватный учет всех факторов позволяет помочь осужденным трудоустроиться после освобождения.

Также стоит признать, что многие работодатели отказывают им в предоставлении рабочего места, во-первых, по причине судимости и, во-вторых, из-за низкой квалификации. Немногим удается найти работу, которая достойно оплачивается. Отсутствие работы и средств к существованию ведет к рецидивной преступности. Формирование предпринимательской грамотности позволит интегрировать освобожденного в новую социальную среду, научит его адаптироваться к нормам, правилам и требованиям.

Управлением Федеральной службы исполнения наказаний России по Республике Башкортостан совместно с работниками Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы с начала 2017 года реализовался проект «Предпринимательская грамотность как

фактор социальной адаптации и ресоциализации несовершеннолетних осужденных». В проекте приняли участие пятьдесят два несовершеннолетних правонарушителя, находящихся в Стерлитамакской воспитательной колонии УФСИН России по Республике Башкортостан. Целью проекта – формирование предпринимательских компетенций несовершеннолетних осужденных в период их пребывания в пенитенциарной системе, что, согласно исследовательской гипотезе, в дальнейшем (при выходе на свободу) позволит им стать самостоятельным субъектом экономической деятельности. При реализации проекта решались три взаимосвязанных задачи.

Первая задача – помочь несовершеннолетним осужденным во время нахождения в заключении выбрать индивидуально-предпринимательскую траекторию обучения по одному из трех направлений малого бизнеса – сельское хозяйство и переработка сельхозпродукции; строительство и промышленность; торговля и услуги. Решение данной задачи требовало научной разработки системы формирования предпринимательской грамотности как фактора социальной ресоциализации несовершеннолетних осужденных и определения индивидуальных траекторий обучения воспитанников предпринимательской грамотности на основе их уголовно-правовой, социально-демографической и психологической характеристик.

Вторая задача – дать несовершеннолетним осужденным актуальные компетенции в области права, экономики, финансов, этики, коммуникаций, необходимые для ведения предпринимательской деятельности. Решение предполагало реализацию теоретической подготовки воспитанников по основам предпринимательской грамотности и их практическую специализацию по одному из направлений малого и среднего бизнеса (сельское хозяйство и переработка сельхозпродукции; строительство и промышленность; торговля и услуги) на основе индивидуально-профессиональных траекторий.

Третья задача – мотивировать подростков, содержащихся в воспитательной колонии, на получение востребованных на свободе предпринимательских компетенций, способствующих их дальнейшей адаптации и ресоциализации. Это достигалось за счет разработки и защиты воспитанниками их авторских бизнес-проектов с последующим получением сертификатов по образовательной программе «Основы предпринимательской деятельности».

В качестве критерия освоения предпринимательской грамотности выступали разработанные воспитанниками и ориентированные на практическую реализацию бизнес-проекты, которые оценивались приглашенными экспертами, занимающимися предпринимательской деятельностью, педагогами Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, сотрудниками ФСИН и Общественным советом УФСИН России по Республике Башкортостан. После защиты наиболее перспективные бизнес-проекты были переданы на рассмотрение инвесторам.

Работа по реализации проекта включала три этапа – организационный, образовательный и практический. Организационный этап предполагал корректировку распорядка дня ФКУ «Стерлитамакская воспитательная колония УФСИН России по Республике Башкортостан» с учетом занятий в отрядах. Совместно с директором учреждения были сформированы учебные группы и определены помещения для проведения теоретических и практических занятий.

Прежде чем приступить к занятиям, было проведено анонимное анкетирование воспитанников для выявления степени их осведомленности в специфике индивидуально-предпринимательской деятельности и желания освоить ее основы. Анкетирование показало, что подавляющее большинство опрошенных заинтересовано в приобретении знаний и навыков, необходимых для ведения предпринимательской деятельности (на вопрос: «Хотели бы Вы получить знания и практические навыки, позволяющие в будущем стать предпринимателем?» – положительный ответ дали 30 человек, «Скорее да, чем нет», – 17 человек, «Скорее нет, чем да», – 1 человек, «Не хочу», – 1 человек и «Затрудняюсь ответить», – также ответил один опрошиваемый). При этом многие подростки конкретно указали, в какой сфере индивидуальной трудовой деятельности хотели бы получить специализацию.

Еще один важный организационный момент – достижение соглашения об оказании участникам проекта информационной и консультационной поддержки со стороны руководства Фонда развития и поддержки малого предпринимательства Республики Башкортостан.

О ходе выполнения программы ежемесячно докладывалось в отдел воспитательной и социальной работы с осужденными УФСИН России по Республике Башкортостан.

Образовательная часть проекта была разработана преподавателями кафедры культурологи и социально-экономических дисциплин БГПУ им. М. Акмуллы. Программа рассчитана на 54 часа (36 часов теоретических занятий и 18 часов практики) и состоит из трех частей. Первая часть – общетеоретическая, освещающая основы правовых и экономических знаний, необходимых для ведения бизнеса. Во второй части рассматриваются особенности предпринимательской деятельности в отдельных отраслях хозяйства (аграрной, строительной, торговле, сфере услуги). Третья часть – практическая, в ходе которой предполагается, что участники программы занимаются реальным производством (выращиванием рассады в тепличном хозяйстве, деревообработкой, выпуском сувенирной продукции), развивая при этом умения, необходимые для ведения бизнеса, такие как расчет себестоимости выпускаемой продукции, составление бизнес-плана и так далее.

На теоретических занятиях, в рамках введения в основы предпринимательской деятельности, рассматривались вопросы нормативно-правового регулирования, экономического, финансового и ресурсного обеспечения малого и среднего предпринимательства; особенности

налогообложения и системы государственных закупок; реорганизация и ликвидация организаций различных форм собственности. На этих же занятиях проводилась подготовительная работа по разработке и написанию бизнес-планов.

На практических занятиях воспитанники производили подготовку теплиц для высадки помидоров и осуществляли высадку помидорной рассады в открытый и закрытый грунт, изготавливали оснастку для производства тротуарной плитки, выпускали опытные образцы сувенирной продукции (кукла «Зайка»).

Итогом обучения стала разработка и защита воспитанниками индивидуальных практико-ориентированных бизнес-планов. В качестве примера приведем два бизнес-плана из числа защищенных.

Бизнес-план производства тротуарной плитки.

Наименование бизнеса: ООО «Кремний».

Вид деятельности: производство тротуарной плитки из вторичного сырья.

Краткое описание бизнеса: изготовление тротуарной плитки из вторичного сырья на производственных мощностях и силами осужденных ФКУ Стерлитамакская ВК УФСИН.

Текущий статус проекта. В соответствии с планируемыми объемами выпускаемой продукции определено необходимое оборудование: дробилка для измельчения вторичного сырья, экструзионный аппарат для плавки и перемешивания ингредиентов и выдавливания готовой смеси, формовочный пресс. Осуществляется поиск поставщиков вторичного сырья, проводится конкурсный отбор поставщиков речного песка и красителя. Выполняется подготовка помещения для организации производства. Проводится курс по обучению основам предпринимательской деятельности. Изготовлена опытная партия в количестве 10 штук и рассчитана себестоимость единицы продукции.

Краткая характеристика продукта: тротуарная плитка, изготовленная из речного песка, красителя и переработанного вторсырья следующих типов: полиэтилентерефталат (ПЭТФ), полиэтилен высокого давления (ПВД), полиэтилен низкого давления (ПНД), поливинилхлорид (ПВХ), полипропилен (ПП), полистирол. Способ реализации – прямые продажи юридическим и физическим лицам. Потенциальные потребители: физические лица, юридические лица (магазины строительных товаров). Необходимый стартовый капитал: 820 000 рублей. Источники стартового капитала: Собственные средства – 370 000 рублей; Заемные средства – 450 000 рублей. Срок реализации проекта: февраль 2018 – октябрь 2018. Количество сотрудников: 6. Срок окупаемости проекта: 18 месяцев. Бизнес-план производства сельскохозяйственной продукции. Наименование бизнеса: КФХ «Фамилия, имя и отчество воспитанника». Вид деятельности: производство сельскохозяйственной продукции. Краткое описание бизнеса: сезонное выращивание овощеводческой продукции на производственных мощностях и силами осужденных ФКУ «Стерлитамакская ВК УФСИН». Текущий статус

проекта. В теплицах ФКУ «Стерлитамакская ВК УФСИН» высажена в закрытый грунт выращенная рассада помидоров, огурцов и капусты. Создана экспериментальная площадка для выращивания в открытом грунте клубники. Проводится курс по обучению основам предпринимательской деятельности. Рассчитана себестоимость единицы продукции.

Краткая характеристика продукта: овощеводческая продукция выращивается из гибридных голландских семян первого поколения F1, отличающихся повышенной урожайностью, устойчивостью к болезням и районированных к условиям умеренного климата.

Способ реализации: прямые продажи: юридическим и физическим лицам.

Потенциальные потребители: физические лица, юридические лица (овощные базы, сельскохозяйственные кооперативы, магазины продовольственных товаров, система государственных закупок) и переработка для собственных нужд.

Необходимый стартовый капитал: 370 000 рублей.

Источники стартового капитала: собственные средства – 170 000 рублей, заемные средства – 200 000 рублей.

Срок реализации проекта: февраль 2018 года – октябрь 2018 года. Количество сотрудников: 5 человек.

Срок окупаемости проекта: 12 месяцев.

Выводы. Практическая реализация проекта позволила обеспечить условия эффективного формирования предпринимательской грамотности несовершеннолетних осужденных как одного из средств их ресоциализации. Полученные положительные результаты позволяют продолжить работу по формированию предпринимательской грамотности, адаптировав проект для взрослых правонарушителей, находящихся в исправительных колониях ФСИН России.

1. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 г., № 1772-р. // Гарант: справочно-правовая система. – URL: <http://base.garant.ru/1357449/#friends> (дата обращения 20.12.2019).

2. Тюгаева, Н.А. От исправительно-трудового права – к исправительной педагогике / Тюгаева Н.А. // Уголовно-исполнительное право. – 2015. – № 2. – С. 22–23.

3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – Москва, 2002. – 528 с.

4. Гареева, Л.И. Понятийно-категориальный обзор предпринимательской грамотности / Гареева Л.И. // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – Т. 10. – № 3. – С. 85-94.

5. Евграфов, А.П. Значение ленинских указаний для формирования принципов политико-воспитательной работы с осужденными к лишению свободы // Труды Высшей школы МВД СССР. – Москва : НИИРИО МВД СССР, 1970. – Вып. 29. – С. 39–43.

6. Евграфов, А.П. От культурно-просветительной к политико-воспитательной работе с лицами, осужденными к лишению свободы // Труды Высшей школы МВД СССР. Москва: НИИРИО МВД СССР, 1971. – Вып. 32. – С. 181–192.

7. Юрьева, Я.Г. Культурно-экономические основы социализации молодежи: дисс. ... канд. культурологии: 24.00.01 / Юрьева Яна Геннадьевна; Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2005. – 188 с.

8. Третьяк, Е.С. Социально-психологическая компетентность несовершеннолетних осужденных как составляющая процесса ресоциализации / Третьяк Е.С., Низовец Е.Н. // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2012. – № 3. – С. 62-65.

9. Кротова, Д.Н. Влияние возрастных особенностей несовершеннолетних на их адаптацию к условиям изоляции в учреждениях УИС // Пенитенциарная система и общество: опыт взаимодействия: сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф., 4–6 апреля 2018 г. / сост. Овченков В.А.; ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России. – Пермь, 2018. – С. 253–254.

10. Барышева, А.В. Особенности профессионального самоопределения несовершеннолетних осужденных / Барышева, А.В. // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2010. – № 3. – С. 47–50.

11. Барышева, А.В. Педагогический анализ проблем сформированности профессионального самоопределения несовершеннолетних в воспитательных колониях / Барышева, А.В. // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2016. – № 1. – С. 80–85.

12. Храброва, Е.В. Вопросы реализации механизма оставления в воспитательных колониях осужденных к лишению свободы, достигших совершеннолетия / Храброва Е.В., Чернышенко Е.В. // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2016. – № 4. – С. 33–37.

13. Храброва, Е.В. Организация воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными в социальной среде воспитательной колонии / Храброва Е.В. // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2015. – № 4. – С. 97–101.

ХРОНИКА: ВРЕМЯ, СОБЫТИЯ, ЛЮДИ

АКАДЕМИКУ К.Ш. АХИЯРОВУ – 90 ЛЕТ



Ахияров Камиль Шаехмурзинович – академик Международной академии наук педагогического образования и Международной академии гуманитарного образования, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель школ Башкирской АССР, заслуженный деятель науки Республики Башкортостан, заслуженный деятель науки Российской Федерации, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Отличник просвещения СССР, РСФСР и Республики Башкортостан, Отличник высшей школы СССР.

За заслуги в области образования награжден орденом Трудового Красного Знамени, орденом «Знак почета», медалями «За доблестный труд в ознаменование 100-летия со дня рождения В.И. Ленина», К.Д. Ушинского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренка, В.А. Сухомлинского, М.А. Шолохова, Т.С. Мальцева, М. Карима, М.В. Ломоносова и многими юбилейными медалями.

Камиль Шаехмурзинович Ахияров родился 19 февраля 1930 года в деревне Верхнеманчарово Илишевского района Республики Башкортостан. Его родители, Шаехмурза Ахиярович и Гульзифа Шакировна, вырастили шестерых детей. Отец, начавший свой трудовой путь пастухом, в 1930-е стал активным участником колхозного движения. Будучи в разные годы председателем колхоза, директором Яркеевской МТС, принял участие в работе II Всесоюзного съезда колхозников-ударников, где встречался и беседовал с И.В. Сталиным, К.Е. Ворошиловым, М.И. Калининым, Н.К. Крупской и другими политическими деятелями.

Такие качества, как любовь к жизни, стремление быть нужным людям и полезным обществу Камиль Шаехмурзинович перенял от своих родителей и передал своим детям. Его дочери-близнецы – известные в своей области специалисты: Эра Камилевна – врач-офтальмолог, заслуженный врач Республики Башкортостан, Эльза Камилевна – директор Института биохимии и генетики Уфимского Научного центра РАН, доктор биологических наук, профессор, академик АН РБ, член-корреспондент РАО.

Славный жизненный путь К.Ш. Ахиярова.

Трудовая деятельность К.Ш. Ахиярова началась в качестве учителя (1951 год) и директора Челкаковской средней школы Бураевского района (с 1953 года). Активную, инициативную работу Камиль Шаехмурзинович сочетал с научно-исследовательской деятельностью, в 1962 году защитил кандидатскую диссертацию.

В 1963 году К.Ш. Ахиярова назначают проректором Бирского государственного педагогического института, а вскоре и ректором. За 26 лет его работы был качественно укреплен состав научно-педагогических кадров института, значительное развитие получила материально-техническая база института, было открыто множество новых специальностей. Вуз прославился достижениями студентов в спорте и самодеятельности. С 1989 по 2007 годы К.Ш. Ахияров работал заведующим кафедрой научных основ управления школой БГПУ им. М. Акмуллы.

Патриарх отечественной педагогической науки.

Более шестидесяти лет К.Ш. Ахияров ведет активную научную деятельность. Его исследования связаны с совершенствованием трудовой подготовки и профессиональной ориентации учащихся. Ученым создана авторская научная школа, под его руководством разработаны и опубликованы программы спецкурсов, учебные пособия для студентов педагогических вузов.

Более 50 лет Камиль Шаехмурзинович осуществлял научно-методическое руководство движением ученических производственных бригад. Педагогические основы управления деятельностью ученических бригадах вошли во всероссийские программы подготовки учителей, были изданы учебные пособия, защищались кандидатские и докторские диссертации.

В истории ученических производственных бригад просматривается глубокая взаимосвязь поколений, традиций, добротная устойчивость людей, твердо стоящих на земле. Однако за последние десятилетия большинство ученических производственных бригад прекратили свое существование, что не устраивает многих патриотов, переживающих за будущее сел и сельской школы. Поэтому, несмотря на седые волосы, академик К.Ш. Ахияров остается «возмутителем спокойствия» в сфере трудового воспитания учащихся. Его мечта – возрождение ученических производственных бригад в каждой школе!

Ахияров К.Ш. – патриот села и сельской школы. Считает сельскую школу своеобразным оплотом цивилизации на селе. Вместе с тем его искренне огорчает, что период упадка сельского хозяйства все еще продолжается. Отсутствие работы и всяческих перспектив на селе являются причиной переезда сельской молодежи в город. Многие из них, закончив вузы, отнюдь не стремятся обратно в село. А вокруг их родных деревень все гуще растет бурьян.

Камиль Шаехмурзинович убежден, что ответственность за возрождение села возложена на сельского учителя. Именно в нем сельчане видят нравственную опору в деле воспитания подрастающего поколения

общественно полезным трудом. Открытое письмо К.Ш. Ахиярова руководителям страны – своеобразное продолжение письма его товарища и друга В.А. Сухомлинского Н.С. Хрущеву (1958 год) о судьбе сельской школы и проблемах трудовой подготовки школьников.

К.Ш. Ахияров об этнопедагогике. Когда в конце двадцатого столетия кризисная ситуация в стране вызвала глубинные перемены и сдвиги в мироощущении, ориентации молодежи в сфере культуры, образования, профессионального самоопределения, К.Ш. Ахияров обратился к теоретико-методологическим вопросам этнопедагогике. Глубоко изучив философские аспекты народной педагогики, он пришел к выводу, что при выработке новой парадигмы образования следует исходить из осознания того, что социально-педагогические системы имеют дело не с абстрактным ребенком, а с юным представителем того или иного народа, выросшим в определенной социально-культурной среде. Исследования ученого в данном направлении внесли большой вклад не только в педагогику, но и в изучение истории духовной культуры народов.

«*Башкирский Сухомлинский*». Многие коллеги, ученики, а также хорошо знающие К.Ш. Ахиярова ученые называют его «башкирским Сухомлинским». К.Ш. Ахияров не только интересовался, изучал и осмысливал труды К.Д. Ушинского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренки, В.А. Сухомлинского и других, но и широко использовал их в работе, развивал и переосмысливал. Его многочисленные научные публикации и книги посвящены исследованию теоретического наследия выдающихся ученых.

Подарком судьбы Камиль Шаехмурзинович считает свою встречу и дальнейшую дружбу с выдающимся народным педагогом, Героем Социалистического Труда В.А. Сухомлинским. Для «башкирского Сухомлинского» эта дружба дала глубокое понимание важности истинно гуманистического подхода к вопросам воспитания, необходимости искренней любви к объекту педагогического воздействия – маленькому человеку. Следуя идеям В.А. Сухомлинского, К.Ш. Ахияров утверждает, что школа становится подлинным очагом культуры, когда в ней царят четыре культа: культ Родины, культ Человека, культ Книги и культ Родного слова.

Подготовка научно-педагогических кадров – одна из главных забот и достижений К.Ш. Ахиярова. К.Ш. Ахияров всегда уделял большое внимание подготовке научных кадров. Созданная им в Бирском педагогическом институте научная школа по трудовому обучению и воспитанию школьников способствовала становлению новой плеяды докторов и кандидатов наук в данной области. По его инициативе в 1992 году в Башгоспединституте был открыт диссертационный совет. Под его непосредственным научным руководством и консультированием подготовлено и успешно защищено более 200 докторских и кандидатских диссертаций по педагогике. Многие ученики также защищались в Москве, Алма-Ате, Казани, Кургане, Челябинске, Киеве, Ташкенте и других городах.

Общественная деятельность академика. К.Ш. Ахиярову всегда успешно удавалось сочетать основную работу с общественно-организационной деятельностью.

В 1963 году он избирается депутатом Верховного Совета БАССР, с 1964 по 1990 год является депутатом Бирского городского Совета, в 1988 году стал делегатом Всесоюзного съезда работников народного образования СССР. С 1976 года К.Ш. Ахияров является председателем Президиума Башкирского Республиканского отделения Педагогического общества России, членом научного совета по политехническому образованию и сельской школе РАО, диссертационного совета при Челябинском государственном университете, руководителем Башкирского отделения Южно-Уральского научно-образовательного центра РАО.

В период работы было много исторических встреч с известными людьми – И.Г. Эренбургом, С.В. Михалковым, М. Шолоховым, М. Каримом, Г.К. Жуковым, М.Г. Гареевым, С. Ковпаком, З.Н. Нуриевым, М.З. Шакировым, Н.М. Эммануэлем, Индирой Ганди и многими известными учеными страны. Встречи с учеными, руководителями образования состоялись в Индии, Франции, Китае, Турции, Германии и ряде других стран.

Труды К.Ш. Ахиярова. Является автором и соавтором более 700 научных и научно-методических работ по проблемам педагогики. Педагогической общественности широко известны его труды по проблемам сельской общеобразовательной школы, производственного, политехнического обучения, теории и практики организации ученических бригад, этнотрудового и этнокультурного традициям народов, профильного обучения, а также его труды, посвященные выдающимся советский педагогам.

И еще несколько фактов из биографии К.Ш. Ахиярова. Первым в Башкирии на базе Челкавской школы Бураевского района открыл среднюю трудовую политехническую школу и организовал ученическую производственную бригаду (1956 год). Он стал первым кандидатом педагогических наук среди директоров сельских средних школ республики (1962 год), первым доктором педагогических наук (1974 год) и членом-корреспондентом Российской академии образования (1996 год) из числа ученых Республики Башкортостан. Кроме того, Камиль Шаехмурзинвич является единственным в республике награжденным Министерством просвещения Украинской ССР медалью А.С. Макаренка (1964 год). Именно он организовал учреждение в Башкортостане медалей В.А. Сухомлинского и М. Карима.

Вместо послесловия...

Камиль Шаехмурзинвич – человек принципов, которых он строго придерживается на протяжении всей жизни. Они таковы:

- «только в труде славен и велик человек!»;
- «я друзей на каждой трамвайной остановке не меняю»;
- «давайте украшать друг друга»;
- «ты, конечно, человек хороший, но мог быть чуточку лучше»;

- «надо во всем знать меру»;

- «без прошлого нет будущего, прошлого нет только у дикарей».

К.Ш. Ахияров – убежденный большевик-коммунист. Его называют «Красным академиком».

Есть люди, к которым тянутся как к источнику мудрости. Их советами дорожат, общение с ними считают праздником души, сотрудничество – редкой удачей в жизни. Именно такой личностью для нас был, есть и будет Камиль Шаехмурзинвич Ахияров.

Асадуллин Раиль Мирваевич, председатель комитета Государственного собрания – Курултая Республики Башкортостан по образованию, культуре, молодежной политике и спорту, ректор БГПУ им. М. Акмуллы в 2005-2018 гг., доктор педагогических наук, профессор.

Гаязов Альфис Суфиянович, Президент Академии наук Республики Башкортостан, министр образования Республики Башкортостан в 2011-2015 гг., член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор.

Усманов Салават Мударисович, директор Бирского филиала БГУ, доктор физико-математических наук, профессор.

Хамитов Эдуард Шайхуллович, ректор БГПУ им. М. Акмуллы в 1983-2005 гг., Почетный академик АН РБ, доктор педагогических наук, профессор.

Редакция «Педагогического журнала Башкортостана» присоединяется к этим поздравлениям и желает юбиляру здоровья и творческого долголетия.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Багаутдинов Рустам Равильевич, генеральный директор сети «Абакус-центр» (г. Москва). – E-mail: rustambagaut@gmail.com.

Бакиева Диана Айратовна, научный сотрудник Государственного музея истории религии, аспирант кафедры культурологического образования, Санкт-Петербургская Академия Постдипломного образования (г. Санкт-Петербург). – E-mail: dianabakieva@gmail.com.

Бенин Владислав Львович, доктор педагогических наук, профессор, член Общественного совета УФСИН России по Республике Башкортостан, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: benin@lenta.ru.

Беседина Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Астраханский государственный архитектурно-строительный университет (г. Астрахань). – E-mail: delolira@mail.ru.

Ваганова Маргарита Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры библиотечно-информационной деятельности, Челябинский государственный институт культуры (г. Челябинск). – E-mail: margarita605@yandex.ru.

Валеев Ильмир Ирекович, аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань). – E-mail: iivaleev01@yandex.ru.

Васильев Сергей Владимирович, кандидат педагогических наук, директор центра подготовки персонала АО «НПК Уралвагонзавод» (г. Нижний Тагил). E-mail: Vasilevs46@mail.ru.

Гаврилов Виктор Викторович, кандидат педагогических наук, доцент Сургутского государственного педагогического университета (г. Сургут). – E-mail: victorg12@mail.ru.

Ганиев Радмир Илдарович, магистр программы «Управление образованием», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Москва.). – E-mail: riganiev@edu.hse.ru.

Гареева Людмила Ильинична, член Общественного совета УФСИН России по Республике Башкортостан, магистрант кафедры культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: lygareeva@yandex.ru.

Калугина Диана Александровна, кандидат социологических наук, доцент кафедры теории и социологии управления Уральского института управления – филиала Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Екатеринбург). – E-mail: diana-kalugina@yandex.ru.

Кислов Александр Геннадьевич, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, культурологии и искусствоведения,

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург). – E-mail: akislov2005@yandex.ru.

Ковшов Виталий Алексеевич, кандидат экономических наук, декан экономического факультета, Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа). – E-mail: kva74@mail.ru.

Лисенкова Анастасия Алексеевна, кандидат культурологии, доцент, проректор по научной и международной деятельности, Пермский государственный институт культуры (г. Пермь). – E-mail: oskar46@mail.ru.

Матвеева Ирина Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой библиотечно-информационной деятельности, Челябинский государственный институт культуры (г. Челябинск). – E-mail: mir2106@mail.ru.

Ромм Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск). – E-mail: tromm@mail.ru.

Рязанова Светлана Владимировна, доктор философских наук, доцент, ведущий научный сотрудник Пермского федерального исследовательского центра Уральского отделения РАН, профессор кафедры истории и философии, Пермский государственный аграрно-технологический университет им. академика Д.Н. Прянишникова (г. Пермь). – E-mail: svet-ryazanova@yandex.ru.

Салехова Ляйля Леонардовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры билингвального и цифрового образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань). – E-mail: salekhova2009@gmail.com.

Салимова Гузель Анасовна, кандидат экономических наук, доцент кафедры бухгалтерского учета, статистики и информационных систем в экономике, Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа). – E-mail: salimovaguzel@mail.ru.

Скрынникова Екатерина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск). – E-mail: katrine13@mail.ru.

Федоров Владимир Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, директор научно-образовательного центра профессионально-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург). – E-mail: Fedorov1950@gmail.com.

Шенцова Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). – E-mail: shenolga@yandex.ru.

Шеймарданов Шамиль Фатович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Елабужского института Казанского федерального университета (г. Елабуга) – E-mail: pedagogshamil@mail.ru.

Щербина Елена Юрьевна, кандидат экономических наук, проректор по образованию, Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург). – E-mail: elena.sherbina@rsvpu.ru.

Требования к материалам, представляемым в научное издание «Педагогический журнал Башкортостана»

1. Условия опубликования статьи:

1.1. Научное рецензируемое издание «Педагогический журнал Башкортостана» (далее – Журнал) гарантирует широкое распространение результатов научных поисковых, в т.ч. диссертационных, исследований путем размещения статей в свободном доступе на своем сайте и на сайте Российской электронной библиотеки (<https://elibrary.ru/contents.asp?titleid=27999>) одновременно с публикацией печатного варианта Журнала.

1.2. Редакция принимает только оригинальные, не публиковавшиеся ранее научные статьи и иные материалы научного характера в соответствии с тематикой основных разделов Журнала на русском и английском (для иностранных авторов) языках. Статья, представляемая для публикации, должна быть актуальной, обладать научной новизной, содержать постановку задач (проблем), описание основных методов и результатов исследования, полученных автором, выводы.

В случае обнаружения некорректного заимствования текста и/или факта опубликования рукописи в других источниках, статья снимается с публикации на любой стадии подготовки.

1.3. Оригинальность текста должна составлять не менее 75 % от объема статьи (для проверки используется сервис www.antiplagiat.ru). Допустимым считается 25 % заимствований, включая авторские. Самоцитирование автора не должно превышать 20% от общего числа цитируемых источников.

1.4. Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы публикации. Для использования специализированных научных терминов требуется предоставление дополнительного обоснования. Аббревиатуры и сокращения в названии статьи, ключевых словах и аннотации недопустимы. Текст должен быть лаконичен и четок, свободен от второстепенной информации, отличаться убедительностью формулировок.

1.5. Поступившие в редакцию статьи в обязательном порядке проходят рецензирование. Рецензии отклоненных работ высылаются авторам. В них содержится аргументированный отказ от публикации по причине несоответствия статьи тематике Журнала, либо требованиям Журнала к оформлению статей, либо если результаты статьи не имеют научной или практической ценности и не обладают элементами научной новизны. В рецензиях работ, отправленных на доработку, указываются замечания к статье.

1.6. Редакция сохраняет конфиденциальность личных данных рецензентов. Рецензии направляются автору без указания личных данных рецензента.

1.7. Окончательное решение о публикации статьи принимается редакцией Журнала с учетом мнений рецензентов. Публикация статьи, принятой к печати, осуществляется в течение года после положительного решения редакции.

1.8. Материалы для публикации в Журнале в обязательном порядке должны быть представлены по электронной почте pjb.bsru@mail.ru в формате Microsoft Word. Вместе с рукописью статьи авторы предоставляют в редакцию Заявление о намерении опубликовать статью и авторскую справку. Аспиранты дополнительно предоставляют заключение научного руководителя о качестве статьи с рекомендацией ее к опубликованию.

1.9. Наименование файлов статьи и сопроводительных документов включает фамилию автора и тип материала (пример: Иванов статья; Иванов Заявление; Иванов Заключение; Иванов авторская справка и т. п.)

1.10. В авторской справке указываются фамилия, имя, отчество авторов, ученая степень и звание, наименование места работы и занимаемая должность, почтовый домашний адрес, телефон, адрес электронной почты.

1.11. Неопубликованные рукописи не возвращаются и не передаются третьим лицам (ни полностью, ни частично).

2. Требования к содержанию статьи и ее оформлению:

2.1. Общий объем статьи (включая заголовок, аннотацию, ключевые слова, текст, литературу) должен быть не менее 20 000 и не более 40 000 знаков с пробелами.

2.2. Весь текст набирается шрифтом Times New Roman, кеглем 14 pt, с одинарным междустрочным интервалом, выравнивание по ширине, абзацный отступ – 1,25 см, поля 2 см со всех сторон. Между словами ставится не более одного пробела при включенной опции «непечатаемые знаки».

2.3. Текст должен иметь следующую структуру:

Сведения об авторе/авторах – имя, отчество, фамилия, место работы (в именительном падеже), подразделение, должность, ученая степень, ученое звание, адрес электронной почты, почтовый адрес организации – размещаются перед названием статьи в указанной выше последовательности.

Индексы УДК, раскрывающие тематическое содержание статьи.

Название статьи на русском языке (должно точно и однозначно характеризовать содержание статьи).

Реферат на русском языке – краткое изложение статьи по следующей структуре: предмет, тема, цель исследования; метод или методология проведения исследования; результаты исследования; область применения результатов; выводы. Объем реферата – 200–250 слов. Размещается после названия статьи.

Ключевые слова на русском языке (8-10 слов или словосочетаний) – текстовые метки, представляющие содержание статьи, по которым можно найти статью при поиске и определить предметную область текста. Размещаются после реферата.

Сведения об авторе/авторах – имя, отчество, фамилия, место работы (в именительном падеже), подразделение, должность, ученая степень, ученое звание, адрес электронной почты **на английском языке**.

Реферат на английском языке.

Ключевые слова на английском языке.

Основной текст рекомендуется разбить на подглавы или придерживаться данной логической структуры при написании:

- введение (не менее чем с 3 ссылками на литературу);

- методология исследования;

- материалы и методы исследования (основная часть);

- выводы;

- благодарности (при необходимо указать, что статья подготовлена в рамках гранта, поблагодарить коллег, которые не являются авторами статьи, но при содействии которых проводилось исследование и т.п.).

Список литературы.

2.4. Рисунки должны выполняться в редакторе Corel Draw или в формате JPG/JPEG; рисунки, выполненные в других редакторах, не принимаются.

2.5. Фотографии должны иметь белый фон, быть контрастными и четкими, при разрешении не менее 400 dpi в формате JPG (бытовые снимки не принимаются).

2.6. Таблицы должны иметь тематические заголовки, иллюстрации и рисунки должны сопровождаться подрисуночными подписями.

2.7. Все составляющие формул должны быть оформлены в макросе «Microsoft equation» (программа Word).

2.8. Размерность всех величин, принятых в статье, должна соответствовать Международной системе единиц измерений (СИ).

2.9. Сокращения слов, имен, названий, как правило, не допускаются. Разрешаются лишь общепринятые сокращения названий мер, физических, химических и математических величин и терминов и т. д.

2.10. Список литературы должен содержать все источники, прямо цитируемые или косвенно упоминаемые в тексте работы. Библиографический список оформляется в соответствии со стандартом ГОСТ Р 7.0.100–2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», разработанным на основе международных стандартных правил библиографического описания ISBD (International Standard Bibliographic Description). Список литературы должен содержать порядка 15-20 названий отечественных и иностранных источников, приведенных в порядке цитирования в тексте. Рекомендуется, чтобы порядка 50% источников, включенных в список, были работы, опубликованные на иностранных языках. Отсылки к списку в основном тексте даются в

квадратных скобках [номер источника в списке, страница]. На все источники из списка литературы должны быть ссылки в тексте.

2.11. Примечания нумеруются арабскими цифрами, оформляются как автоматические сноски в конце страницы. Если работа выполнена в рамках гранта РГНФ (или другой организации), эта информация приводится в виде первого примечания к названию статьи.

2.12. Статьи, оформленные без учета вышеизложенных требований, к публикации не принимаются.

2.13. Редакция журнала оставляет за собой право производить сокращения и редакционные изменения рукописей.

2.14. По требованию автора/авторов, ему/им предоставляется один авторский экземпляр с опубликованной статьей. Дополнительные экземпляры (в любом количестве) подлежат оплате по себестоимости номера.

2.15. Авторы несут ответственность за содержание статей и за сам факт их публикации. Редакция не всегда разделяет мнения авторов и не несет ответственности за недостоверность публикуемых данных. Редакция журнала не несет ответственности перед авторами и/или третьими лицами и организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

2.16. Редакция имеет право взимать с авторов оплату за публикации. При этом оплата производится на договорной основе и только после решения редакции о приеме статьи к публикации. Требования к содержанию платной статьи и ее оформлению общие. Публикация оплаченной статьи осуществляется в течение года после положительного решения редакции.

Образец оформления статьи, представляемой в «Педагогический журнал Башкортостана»

Индекс УДК (слева)

Имя Отчество Фамилия
место работы (в именительном падеже)
подразделение,
должность, ученая степень, ученое звание,
адрес электронной почты, почтовый адрес организации
на русском языке (справа)

Название статьи (на русском языке):
по центру, без отступа, прописными **полужирными** буквами
Реферат на русском языке (по ширине).
Ключевые слова на русском языке (по ширине).

Имя Отчество Фамилия
место работы (в именительном падеже)
подразделение,
должность, ученая степень, ученое звание,
адрес электронной почты, почтовый адрес организации
на английском языке (справа)

Название статьи (на английском языке):
по центру, без отступа, прописными **полужирными** буквами
Реферат на английском языке (по ширине).
Ключевые слова на английском языке (по ширине).

Текст статьи: выравнивание по ширине.

Список литературы (примеры)

1. Брёкерс, М. «Мы хорошие»: точка зрения человека, понимающего Путина, или Как средства массовой информации манипулируют нами / М. Брёкерс, П. Шрайер. – Москва: РОССПЭН, 2017. – 134, [1] с. : ил.
2. Распределенные интеллектуальные информационные системы и среды: монография / А.Н. Швецов, А.А. Сукошников, Д.В. Кочкин [и др.]. – Курск: Университетская книга, 2017. – 196 с. : ил.
3. Правительство Российской Федерации: официальный сайт. – Москва. – Обновляется в течение суток. – URL: <http://government.ru> (дата обращения: 03.05.2020).
4. Калинина, Г.П. Развитие научно-методической работы в Книжной палате / Г. П. Калинина, В. П. Смирнова // Российская книжная палата: славное прошлое и надежное

будущее: материалы научно-методической конференции к 100-летию РКП / Информационное телеграфное агентство России (ИТАР-ТАСС), филиал «Российская книжная палата». – Москва: РКП, 2017. – С. 61–78.

5. *Скрипник, К.Д.* Лингвистический поворот и философия языка Дж. Локка: интерпретации, комментарии, теоретические источники / К. Д. Скрипник // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – Т. 27, вып. 2. – С. 139–146.

6. *Московская, А.А.* Между социальным и экономическим благом: конфликт проектов легитимации социального предпринимательства в России / А. А. Московская, А.А. Берендяев, А.Ю. Москвина. – DOI 10.14515/monitoring.2017.6.02 // Мониторинг общественного мнения : экономические и социальные перемены. – 2017. – № 6. – С. 31–35. – URL: https://wciom.ru/fileadmin/file/monitoring/2017/142/2017_142_02_Moskovskaya.pdf (дата обращения: 03.05.2020).

7. План мероприятий по повышению эффективности госпрограммы «Доступная среда» // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации : официальный сайт. – 2017. – URL: <https://rosmintrud.ru/docs/1281> (дата обращения: 03.05.2020)