



Чуваш Республикасы өйренү институты  
Чувашский республиканский институт образования

**Образование  
через всю жизнь**

# **ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА**

## **ТЕОРИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ, ОПЫТ**



Бюджетное учреждение Чувашской Республики  
дополнительного профессионального образования  
«Чувашский республиканский институт образования»  
Министерства образования и молодежной политики  
Чувашской Республики

# **Образование и педагогика: теория, методология, опыт**

Монография

Чебоксары  
Издательский дом «Среда»  
2020

УДК 371(082)  
ББК 74.00я431  
О-23

**Рецензенты:** **Исаев Юрий Николаевич**, д-р филол. наук, ректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии  
**Павлов Иван Владимирович**, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им И.Я. Яковлева»

**Редакционная коллегия:** **Мурзина Жанна Владимировна**, главный редактор, канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии  
**Богатырева Ольга Леонидовна**, канд. филол. наук, доцент БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

**Дизайн обложки:** **Фирсова Надежда Васильевна**, дизайнер

**О-23**      **Образование и педагогика: теория, методология, опыт :**  
монография / редкол.: Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева. –  
Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – 188 с.

**ISBN 978-5-907313-18-7**

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития образования и педагогики.

Статьи представлены в авторской редакции.

© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования», 2020

ISBN 978-5-907313-18-7  
DOI 10.31483/a-138

© Издательский дом  
«Среда», 2020

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Бюджетное учреждение Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики представляет монографию **«Образование и педагогика: теория, методология, опыт»**.

В монографии представлены статьи, посвященные актуальным вопросам образовательных процессов. В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития образования и педагогики.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

Глава I. Национальный проект «Образование»: раннее профессиональное самоопределение обучающихся.

Глава II. Современные тенденции развития образования.

Глава III. Проектное обучение в системе образования.

Глава IV. Современные подходы к профессиональному обучению.

Глава V. Приемы и методы формирования и развития учебной мотивации обучающихся.

Авторский коллектив сборника представлен городами России (Москва, Санкт-Петербург, Армавир, Воронеж, Дубна, Елабуга, Казань, Кемерово, Пенза, Саранск, Чебоксары) и Украины (Луганск).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академическое учреждение (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ), университеты и институты России (Армавирский государственный педагогический университет, Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России), Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казанский национальный исследовательский технологический университет, Кемеровский государственный университет, Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, Московский политехнический университет, Пензенский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет, Университет «Дубна», Чувашский республиканский институт образования) и Украины (Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко).

Группа образовательных организаций представлена семинарией и школой.

Авторы монографии представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора, доценты, ассистенты, студенты, аспиранты, преподаватели вузов, школы и семинарии.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в монографии **«Образование и педагогика: теория, методология, опыт»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор  
канд. биол. наук, проректор  
Чувашского республиканского института образования  
**Ж.В. Мурзина**

## Оглавление

|                                                                                                                                                                                                                                         |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Введение .....</b>                                                                                                                                                                                                                   | <b>6</b>   |
| <b>Глава I. Национальный проект «Образование»: раннее профессиональное самоопределение обучающихся .....</b>                                                                                                                            | <b>8</b>   |
| 1.1. Итоги реализации федерального проекта по ранней профессиональной ориентации учащихся 6–11-х классов общеобразовательных организаций Чувашской Республики «Билет в будущее» <i>Мурзина Ж.В., Степанова Л.А., Штыкова А.В.</i> ..... | 8          |
| <b>Глава II. Современные тенденции развития образования .....</b>                                                                                                                                                                       | <b>31</b>  |
| 2.1. Гуманитаризация высшего образования и ее реализация в подготовке магистрантов к научно-педагогической деятельности в техническом университете <i>Бабаева Н.М., Белова Н.Г., Морозов А.П.</i> .....                                 | 31         |
| 2.2. О высшем юридическом образовании в России и государственных требованиях <i>Жадан В.Н.</i> .....                                                                                                                                    | 43         |
| 2.3. Проблемы гуманизации высшего образования в современном российском обществе: факторы, основные направления и методы <i>Залунин В.И.</i> .....                                                                                       | 59         |
| 2.4. Парадигмы современного образования <i>Леднёва В.С., Мошурова Л.В., Корчагина Н.С., Коломацкая В.В.</i> .....                                                                                                                       | 72         |
| <b>Глава III. Проектное обучение в системе образования .....</b>                                                                                                                                                                        | <b>82</b>  |
| 3.1. Интеграция педагогических подходов и их применение в образовательном процессе <i>Кузина Н.А.</i> .....                                                                                                                             | 82         |
| 3.2. Проектная деятельность в социальном образовании <i>Солнышкина М.Г.</i> .....                                                                                                                                                       | 91         |
| <b>Глава IV. Современные подходы к профессиональному обучению .....</b>                                                                                                                                                                 | <b>102</b> |
| 4.1. Профессиональная подготовка государственных гражданских служащих (на примере Великобритании, Германии, Франции и США) <i>Литвиненко Н.К.</i> .....                                                                                 | 102        |
| 4.2. Роль самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранным языкам в эпоху цифрового образования <i>Точилина Ю.Н.</i> .....                                                                                              | 118        |

---

|                                                                                                                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.3. Особенности подготовки врачей-педиатров в медицинском вузе, проблемы и решения <i>Ульянова Л.В., Леднева В.С., Талыкова М.И., Корчагина Н.С., Крючкова А.В.</i> .....                      | 127 |
| <b>Глава V. Приемы и методы формирования и развития учебной мотивации обучающихся</b> .....                                                                                                     | 134 |
| 5.1. Особенности реализации модели личностно-ориентированного обучения в естественнонаучном образовании младших школьников <i>Барашкина С.Б.</i> .....                                          | 134 |
| 5.2. Олимпиадная подготовка школьников по дисциплинам гуманитарного цикла (на примере истории, обществознания, права) <i>Горбунов П.И., Горкинский Р.И., Милёшина Н.А., Потапова Л.А.</i> ..... | 144 |
| 5.3. Кроссворд как эффективный инструмент в преподавании теории учебных дисциплин <i>Конягина М.Н.</i> .....                                                                                    | 154 |
| 5.4. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в период обучения грамоте <i>Фоменко Н.В.</i> .....                                                                         | 162 |
| <b>Заключение</b> .....                                                                                                                                                                         | 173 |
| <b>Приложение. Аннотации к опубликованным работам</b> .....                                                                                                                                     | 174 |

## ВВЕДЕНИЕ

Стремительный рост объема информации, необходимость ее обработки и анализа, а также совершенствование информационных технологий в различных областях деятельности человека приводят к необходимости постоянного обновления методов и методик обучения школьников, студентов и переобучения взрослого населения. Для усовершенствования методического обеспечения педагогами и научными сотрудниками проводятся различные теоретические и экспериментальные исследования, оценка и анализ инновационных методов и подходов, которые можно внедрять в процесс обучения с целью повышения его эффективности на новой информационной базе. В связи с этим выпуск монографии «Образование и педагогика: теория, методология, опыт» является полезным источником новой информации для педагогов.

В данном выпуске приведены результаты педагогических исследований, проведенных в различных направлениях обучения и подготовки специалистов с целью повышения качества и эффективности современных образовательных процессов.

Особое место в системе образования занимают проблемы раннего профессионального самоопределения обучающихся. В первом разделе монографии приведены итоги реализации федерального проекта по ранней профессиональной ориентации учащихся 6–11-х классов общеобразовательных организаций Чувашской Республики «Билет в будущее», включающего ознакомление обучающихся с современными профессиями, определение профессиональных интересов детей, формирование рекомендаций по построению индивидуальной образовательной траектории в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями (профессиональными областями деятельности).

В главе «Современные тенденции развития образования» представлены статьи, объединенные темой гуманизации и гуманитаризации высшего образования, становления гуманистической парадигмы, рассматриваются вопросы о высшем юридическом образовании и государственных требованиях, предъявляемых к организации и осуществлению учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях высшего образования России.

В статьях третьей главы рассматривается процесс применения педагогических подходов в образовательном процессе, в том числе проектной деятельности, показана важность проектной деятельности в действующем стандарте как универсальной компетенции специалиста социальной работы.

Следующий раздел монографии открывает статья, в которой представлен опыт профессиональной подготовки государственных гражданских служащих в развитых странах мира. Вторая статья данного раздела монографии обосновывает важность самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранным языкам в современных условиях цифрового образования. В третьей статье раздела рассмотрены особенности подготовки в медицинском вузе врачей-педиатров для работы в секторе первичной медико-санитарной помощи – детских поликлиниках, проблемы и пути их решения.

Востребованным и актуальным направлением многих педагогических исследований является совершенствование и разработка рекомендаций для повышения качества преподавания. В заключительном разделе монографии приведены результаты исследований, направленных на изучение формирования и развития учебной мотивации обучающихся. В частности, внимание уделено вопросу личностно-ориентированного обучения в естественнонаучном образовании младших школьников в условиях ФГОС НОО. Олимпиадная подготовка школьников по дисциплинам гуманитарного цикла – тема следующей статьи раздела, авторы на примере истории, обществознания и права анализируют и систематизируют собственный опыт в сфере олимпиадной подготовки обучающихся. Следующий автор изучает тему кроссворда как эффективного инструмента в преподавании теории учебных дисциплин. Обосновывается, что игра «Кроссворд», применяемая для закрепления студентами знаний понятийного аппарата в рамках теоретических дисциплин, позволяет объединить качественную подготовку и проверку теоретических знаний по учебной дисциплине, а также представляет собой увлекательное мероприятие в рамках практически любой учебной дисциплины. Далее рассматриваются возможности педагога в формировании совокупности способов действия первоклассника средствами современной методической науки. Предложенные решения способны повысить мотивацию обучающихся и, соответственно, качество преподавания дисциплин в образовательных учреждениях.

Результаты исследований, приведенных в данной монографии, имеют теоретическую составляющую и практическую новизну. Достоверность предложенных методик подтверждена практическими примерами, данными по результатам их применения, иллюстративным материалом.

# **ГЛАВА I. НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОБРАЗОВАНИЕ»: РАННЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

## **1.1. ИТОГИ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА ПО РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ 6–11-Х КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ «БИЛЕТ В БУДУЩЕЕ»**

*Мурзина Жанна Владимировна  
Степанова Лариса Анатольевна  
Штыкова Алла Валериановна*

*DOI 10.31483/r-75109*

Данный аналитический материал подготовлен в рамках реализации федерального проекта «Билет в будущее», который направлен на создание и функционирование системы мер ранней профориентации и во исполнение контрольной точки 3.1. Плана мероприятий по реализации федерального проекта «Успех каждого ребенка» паспорта национального проекта «Образование».

В 2018–2020 годах бюджетное учреждение Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Чувашский республиканский институт образования» Минобрнауки Чувашии выступало региональным оператором проекта «Билет в будущее» – предлагаем познакомиться с опытом реализации проекта на территории Чувашской Республики и приглашаем заинтересованные стороны к обсуждению итогов его реализации в самых различных форматах, как онлайн, так и ходе стажировок, на которые мы приглашаем всех желающих.

Материалы проекта «Билет в будущее» предназначены для создания и функционирования системы мер ранней профориентации, включающей ознакомление обучающихся 6–11 классов общеобразовательных организаций с современными профессиями, определение профессиональных интересов детей, формирование рекомендаций по построению индивидуальной образовательной траектории в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями (профессиональными областями деятельности) и во исполнение контрольной точки 3.1. Плана мероприятий по реализации федерального проекта «Успех каждого ребенка» Паспорта национального проекта «Образование». Рекомендации, полученные в рамках реализации проекта в Чувашской Республике направлены на обеспечение в Российской Федерации единых организационных и методических условий реализации проекта «Билет в будущее» и адресованы всем категориям управленческих, административно-технических и педагогических работников, принимающих участие в организации и реализации мероприятий, проводимых в рамках проекта «Билет в будущее» в субъектах Российской Федерации в 2019–2020 годах.

### *Актуальность проекта «Билет в будущее».*

Профориентация учащихся – приоритетная государственная задача, закрепленная в нацпроекте «Образование». Задачи профориентации и построение молодым человеком своего профессионального пути связаны не только с его успешной самореализацией, но и с его вкладом в экономическое развитие Чувашской Республики, страны в целом. Сегодня обучающиеся включены в большое число разнообразных профориентационных форматов: от тестов, которые проходят более половины обучающихся школ, учреждений среднего профессионального образования, до экскурсий на предприятия, программ предпрофессионального обучения, кружков, интерактивных самостоятельных занятий. Однако действующие подходы и организационные формы профориентации не в полной мере обеспечивают раннюю профессиональную ориентацию учащихся общеобразовательных организаций. Запуск в Чувашской Республике в 2018 году проекта «Билет в будущее» показал, что большинство обучающихся 6–11 классов при выборе профессии демонстрируют неосознанную некомпетентность – то есть не просто отсутствие подготовленности к адекватному выбору своего профессионального пути, но непонимание самой необходимости совершать выбор и удовлетворенность своим текущим положением. Таким образом, традиционные подходы к организации профориентационной работы с обучающимися, не учитывающие низкий уровень их осознанности, требуют обновления, что и предполагается осуществить в рамках проекта «Билет в будущее» в 2019–2020 годах.

*Цель проекта* – формирование осознанности и способности к выбору обучающимся профессиональной траектории.

*Целевая категория проекта* – обучающиеся 6–11-х классов общеобразовательных организаций Чувашской Республики, включая детей с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках проекта около 1 млн российских школьников пройдут в 2019–2020 годах профориентационный тест на специализированной цифровой платформе.

Базовым элементом проекта «Билет в будущее» является электронный ресурс (платформа). Платформа представляет собой многофункциональную информационную систему, доступную в сети Интернет и предназначенную для одновременной работы до одного миллиона пользователей. Платформа разработана и функционирует в соответствии с требованиями 152-ФЗ «О персональных данных». Функционал платформы обеспечивает для обучающихся прохождение индивидуальной профориентационной диагностики, получение индивидуальных рекомендаций по ее итогам, выбор площадок для прохождения профессиональных проб. Кроме того, платформа содержит отдельные личные кабинеты для общеобразовательных организаций (для ввода персональных данных обучающихся – участников проекта), координаторов проекта в субъектах Российской Федерации, площадок для прохождения профориентации, педагогов-навигаторов и других лиц, задействованных в проекте. Платформа содержит образовательные материалы для различных категорий лиц, задействованных в проекте, в том числе онлайн-курсы. Общедоступный информационный раздел платформы, не требующий прохождения регистрации с верификацией персональных данных, содержит популярную информацию о профессиональных областях, перспективных профессиях и т. д. Адрес платформы в сети Интернет: <https://www.bilet.worldskills.ru>.

Методика тестирования основана на научных трудах отечественных ученых и практике экспертов Союза «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (ВорлдСкиллс Россия)», являющегося оператором проекта. Тестирование ориентировано на диагностику интересов к современным перспективным отраслям и востребованным компетенциям. После каждого этапа тестирования участники получают обратную связь и рекомендации по построению индивидуального учебного плана в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями (профессиональными областями деятельности) с учетом реализации проекта.

По словам экспертов и участников мероприятий, проект «Билет в будущее» дает возможность окунуться в мир профессий и осознанно подойти к выбору своей профессии, начиная со школьной скамьи. Проект предлагает «руками чувствовать профессию», чтобы после окончания общеобразовательной школы не сомневаться в выборе профессии.

*Краткая характеристика субъекта – участника проекта «Билет в будущее».*

Чувашия (Чувашская Республика), субъект Российской Федерации. Расположена на востоке центра Европейской части России. Входит в Приволжский федеральный округ. Площадь 18,3 тыс. кв. км. Население 1227,3 тыс. чел. Столица – Чебоксары. Административные территории – деление: 21 район, 5 городских округов; 9 городов. Является многонациональной республикой: чуваша составляют 67,9% населения (2010, перепись), русские – 26,9%; татары – 2,8%; мордва – 1,1% и др.

В республике в 2019–2020 учебном году функционируют 417 общеобразовательных организаций, в них обучается 140 767 детей, в том числе 7005 детей во вторую смену (5,0%). В целях создания современных комфортных условий для обучения детей и ликвидации второй смены в республике строятся новые школы. В системе общего образования детей трудятся более 17 тысяч педагогических работников. Педагоги республики вовлечены в постоянную инновационную образовательную деятельность. Каждый третий учитель республики награжден государственными и ведомственными наградами за многолетний качественный труд.

С 2019 года Чувашская Республика участвует в региональных составляющих национального проекта «Образование».

*Реализация проекта «Билет в будущее».*

Впервые в 2018 году проект «Билет в будущее» запускался в пилотном режиме и охватывал около 100 000 школьников в 32 регионах страны. Данный проект предусматривает, как отметил Роберт Уразов, генеральный директор Союза «Молодые профессионалы (ВорлдСкиллс Россия)» возможность «примерить» на себя ту или иную профессию, что-то реально сделать руками, погрузиться в работу, почувствовать, как там все устроено.

В 2019 году в проекте «Билет в будущее» смогли принять участие более 10 тысяч школьников Чувашии. Участники прошли тестирование, определяющее их профессиональные предпочтения и текущий уровень осведомленности о современных перспективных отраслях и востребованных компетенциях. По итогам прохождения тестов и участию в практических мероприятиях более 5 тысяч школьников получили рекомендации по дальнейшему развитию, а также построению профессиональной траектории. Так, в Чувашской Республике школьники смогли «примерить» на

себя более 50 компетенций в ходе реализации проекта на территории Чувашской Республики. Более 5 тысяч школьников из 111 общеобразовательных организаций на площадках проведения практических мероприятий прошли профессиональные пробы. Более 150 педагогов-навигаторов в течение всего проекта сопровождали школьников, помогали им в выборе мероприятий вовлеченного и углубленного формата. Больше 20 площадок предоставили возможность школьникам познакомиться с той или иной профессией и погрузиться в мир компетенций. Площадками было организовано более 500 мероприятий. Это и встречи с индустриальными экспертами, встреча с носителями компетенций, решение различных кейсовых задач в рамках и профориентационных событий, квесты, очные пробы ознакомительного формата и продвинутого формата. Подборка большого количества практических мероприятий призвана дать ребенку поэкспериментировать. Он получает опыт различной деятельности, оценивает собственные результаты и удовлетворенность новым опытом, понимает, что ему интересно делать, а что не очень. В это время можно понять, что улучшить в своих знаниях и навыках, каким образом и где можно наверстать желаемое.

Огромную роль в организации и проведении практических мероприятий сыграли профессиональные образовательные организации Чувашской Республики (см. список в *Приложении 1*).

В организации мероприятий ознакомительного формата помогали предприятия и организации Чувашской Республики. Участники проекта в рамках мероприятий ознакомительного формата смогли в 2019–2020 учебном году посетить следующие предприятия и организации реального сектора экономики республики: ООО «Фирдавил и компания» г. Козловки, ООО «Кооператор» Чувашпотребсоюза с. Комсомольское, Канашский почтамт (Канашский почтамт УФПС ЧР филиал ФГУП «Почта России»), Ибреси 28 ПСЧ ОФПС-9 28 ПСЧ ФГКУ «9 отряд ФПС по Чувашской Республике – Чувашии.

Информационная поддержка и обеспечение наглядности проекта осуществлялась средствами массовой информации Чувашской Республики. Все этапы проекта освещались в публикациях муниципалитетов республики. Национальное телевидение Чувашии и ВГТРК Чувашия неоднократно посещало площадки проекта по проведению практических мероприятий. На сайтах общеобразовательных образовательных организаций и профессиональных образовательных организаций ежедневно обновлялась информация по проекту (см. *Приложение 2*).

*Наиболее запоминающиеся практические мероприятия, где отличились дети – участники проекта в 2019 году.*

На углубленном уровне в рамках компетенции «Предпринимательство» в Новочебоксарском химико-механическом техникуме школьники занимались созданием организации в программе «1С: Предприятие». Школьники разработали бизнес-план предприятия с использованием национальной символики и традиций Чувашской Республики, в том числе разработав название данного предприятия на чувашском языке.

На пробах «Секреты бумажного листа» в Чебоксарском профессиональном колледже им. Н.В. Никольского участники отметили, что, несмотря на сложную технику сборки упаковки, они были заинтересованы в процессе, с увлечением старались выполнять поставленные задачи. В

конце занятия все были довольны результатом – у них на руках были мини-упаковки, созданные своими руками. Многие были приятно удивлены, что без ножниц и клея за короткое время можно было собрать полноценную подарочную упаковку.

На продвинутом формате по мобильной робототехнике в Канаашском транспортно-энергетическом техникуме учащиеся показали свое мастерство по работе с роботом-манипулятором. Промышленная робототехника ребятам понравилась больше всего. Так как, наверное, им не каждый день удается поработать с роботом-манипулятором. Даже после завершения пробы долго не отходили от робота-манипулятора, решили сделать мини-манипулятор дома.

В рамках проекта «Билет в будущее» в Чебоксарском техникуме технологии питания и коммерции проводились очные пробы вовлеченного и углубленного уровней по компетенциям «Поварское дело», «Ресторанный сервис», «Флористика», «Кондитерское дело», «Эстетическая косметология». На площадках работали опытные наставники, сертифицированные эксперты WorldSkills Russia по компетенции «Ресторанный сервис», «Кондитерское дело», эксперты WorldSkills Russia. На всех площадках кипела работа, присутствующие под руководством наставников творчески и ответственно выполняли задания.

Особый интерес школьники проявляют к работе на специальном оборудовании при приготовлении кофе, коктейлей, тостов, отделочных материалов, а широкий ассортимент сырья, используемого в работе, вызывал восторги и удивление. Многие из присутствующих впервые в жизни взбивали крем и украшали кондитерское изделие. Завершением каждого мероприятия «Поварское дело», «Кондитерское дело», «Ресторанный сервис» профессиональной пробы являлась дегустация того блюда, которое было приготовлено собственными руками под чутким руководством наставника с четким соблюдением технологических карт. Со слов участников проб, приготовленные блюда были очень вкусными. В лаборатории флористов все это время царила атмосфера праздника, созданная большим количеством живых цветов. Каждый участник получил подарок – готовую композицию, созданную своими руками.

Формирование способности выбора профессиональной траектории невозможно без понимания сильных продвинутых качеств и собственных ограничений, без профессиональных проб, попыток выбора и совершенных ошибок. Так, результатом профессиональной пробы может стать выбор соответствующей профессии либо отказ от неё, что также помогает обучающемуся продвинуться в процессе самопознания и самоопределения. Использование в проекте «Билет в будущее» цифровой платформы обеспечивает сбор и анализ информации по итогам прохождения всех диагностик и практик каждым обучающимся и затем используется как надёжная основа для формирования индивидуальных рекомендаций по построению дальнейшей образовательно-профессиональной траектории.

Для общего понимания реализации практической части реализуемого проекта представлена технология проведения практического мероприятия формата «Профессиональная проба (ознакомительного/углубленного уровня)» в рамках профессионального маршрута «Билет в будущее» (см. Приложение 3).

## Глава I. Национальный проект «Образование»...

Для краткой характеристики реализации проекта приведен паспорт проекта, реализуемого на территории Чувашской Республики.

Паспорт проекта по ранней профессиональной ориентации учащихся 6–11-х классов общеобразовательных организаций «Билет в будущее»

|                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Наименование проекта</i>                                                                      | Проект по ранней профессиональной ориентации учащихся 6–11-х классов общеобразовательных организаций «Билет в будущее» (далее – Проект)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>1</b>                                                                                         | <b>2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <i>Ф.И.О. куратора проекта от ЧРПО</i>                                                           | Мурзина Жанна Владимировна, проректор по стратегическому развитию БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобрнауки Чувашии;<br>Степанова Лариса Анатольевна, начальник отдела реализации дополнительных общеобразовательных программ БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобрнауки Чувашии                                                                                                                                                       |
| <i>Статус проекта (международный, федеральный, региональный, республиканский, муниципальный)</i> | Федеральный                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <i>Актуальность</i>                                                                              | Проект реализуется на основании перечня поручений Президента Российской Федерации по итогам встречи с участниками всероссийского форума «Наставник» от 23.02.18 ПР-328 и Паспорта федерального проекта «Успех каждого ребенка», утвержденного протоколом заседания проектного комитета пол национального проекту «Образование» от 7 декабря 2018 года №3                                                                                                                                        |
| <i>Проблема</i>                                                                                  | Формирование у молодых людей способности строить свою образовательную и карьерную траекторию, осознанно выбирать профессиональный путь                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <i>Гипотеза</i>                                                                                  | Предполагается, что Проект позволит создать на территории Российской Федерации и Чувашской Республики систему осознанного профориентационного выбора школьниками своей будущей траектории обучения и освоения профессии. Проект позволит каждому школьнику получить рекомендации о ближайших шагах в зависимости от уровня осознанности, интересов, способностей школьника, доступных ему возможностей                                                                                          |
| <i>Цель проекта</i>                                                                              | Обеспечение участия в Проекте на территории региона учащихся 6–11 классов общеобразовательных организаций, в том числе учащихся с ОВЗ и инвалидностью для реализации права школьника на раннюю профессиональную ориентацию через участие в мероприятиях Проекта следующих форматов:<br>- не менее 3000 учащихся в мероприятиях ознакомительного формата;<br>- не менее 2500 учащихся в мероприятиях формата вовлеченного выбора;<br>- не менее 100 учащихся в мероприятиях углубленного формата |

| 1                               | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Задачи проекта</i>           | <p>1. Проведение совместных мероприятий с Союзом «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «молодые профессионалы (ВорлдСкиллс Россия)».</p> <p>2. Организация и проведение практических мероприятий ознакомительного формата.</p> <p>3. Содействие в апробации типовой модели профориентационной работы для учащихся 6–11 классов общеобразовательных организаций с ОВЗ и инвалидностью для проведения ранней профессиональной ориентации.</p> <p>4. Поддержка и ведение электронного ресурса Проекта.</p> <p>5. Формирование и предоставление отчета о количестве учащихся 6–11 классов общеобразовательных организаций и инвалидностью, прошедших тестирование на электронном ресурсе Проекта.</p> <p>6. Предоставление информации об образовательных организациях, реализующих основные и дополнительные образовательные программы и другие мероприятия в соответствии с отраслями и компетенциями, проведенных мероприятиях по профессиональной ориентации, в целях формирования индивидуального учебного плана в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями для всех участников Проекта</p> |
| <i>Ожидаемые результаты</i>     | <p>По итогам Проекта каждый участник получает рекомендации по построению индивидуального учебного плана в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями (профессиональными областями деятельности). В учебном плане содержится информация о развивающих мероприятиях, курсах, кружках, доступных в его регионе, и максимально подходящих под интересы и уровень знаний участника</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <i>Этапы реализации проекта</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- запуск проекта;</li> <li>- окончание регистрации на платформе;</li> <li>- окончание тестирования;</li> <li>- окончание мероприятий ознакомительного формата;</li> <li>- завершение всех практических мероприятий;</li> <li>- завершение повторного тестирования</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <i>Основные мероприятия</i>     | <p>Проект включает три ключевых этапа:</p> <p>1. На <i>первом этапе</i> участники проходят комплексную онлайн-диагностику, которая определяет их уровень осознанности и готовности к выбору, степень владения ключевыми «гибкими» навыками» (такими как память, внимание, пространственное мышление, коммуникативность и т. п.), а также сферу профессиональных интересов и знания о конкретных компетенциях.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

Окончание таблицы

| 1                                                                 | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                   | <p>2. На <i>втором этапе</i> участники выбирают очные профорientационные события, где знакомятся с миром профессий, самостоятельно пробуют свои силы в тех или иных компетенциях во время профессиональных практикумов (практических мероприятий) и общаются с опытными наставниками. Результаты онлайн-тестирования, информация о прохождении профессиональных проб и обратная связь от наставников фиксируется в личных кабинетах участников, формируя цифровое портфолио.</p> <p>3. На <i>третьем этапе</i> участник получает возможность принять участие в практических мероприятиях Проекта, в соответствии со следующими условиями:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- для практических мероприятий ознакомительного формата участник не осуществляет самостоятельного выбора мероприятия. Выбор практического мероприятия производится в школе, и участник посещает такое практическое мероприятие в составе организованной группы;</li> <li>- для практических мероприятий форматов вовлеченного и углубленного выбора, участник выбирает тематику, место и время проведения практического мероприятия самостоятельно, основываясь на рекомендациях, полученных после прохождения практического мероприятия ознакомительного формата, а также всех этапов тестирования</li> </ul> |
| <p><i>Мониторинг проекта</i><br/>(объекты мониторинга, сроки)</p> | <p>Основными инструментами мониторинга и контроля реализации мероприятий Проекта являются:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- достижение контрольных точек Проекта по реализации права каждого участника Проекта на участие в мероприятиях Проекта;</li> <li>- работа с обращениями по вопросам реализации проекта, решение проблемных вопросов и непредвиденных ситуаций, возникающих в ходе реализации проекта;</li> <li>- ежедневное взаимодействие с куратором региона по вопросам реализации проекта. Работа с общеобразовательными организациями в рамках реализации Проекта;</li> <li>- еженедельное предоставление куратору выгрузки статистических данных с цифровой платформы Проекта</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

*Общий итог, рекомендации, тенденции.*

Полноценный долгосрочный эффект от проекта «Билет в будущее» может быть достигнут только при наличии в Чувашской Республике команды профессионалов, которая способна выстроить управление проектом «Билет в будущее» и его мероприятиями, систему поддержки обучающихся, а также подготовить обучающихся к самостоятельному выбору. Поэтому особую роль играет направление проекта «Билет в будущее», связанное с подготовкой педагогов-навигаторов и управленческих команд Чувашской Республики. В рамках проекта предполагается массовая (более 6 тыс. человек) подготовка педагогов-навигаторов – представи-

телей общеобразовательных организаций, непосредственно взаимодействующих с участниками и обеспечивающих педагогическое сопровождение их профессионального самоопределения с использованием рекомендаций по построению индивидуального учебного плана, которые были получены по итогам участия в проекте «Билет в будущее». В то же время проект «Билет в будущее» не может не учитывать, с одной стороны, специфики и особенностей экономики Чувашской Республики, а с другой – ключевых направлений развития профессий, появления перспективных, в том числе цифровых профессий и компетенций. Поэтому содержание проекта «Билет в будущее» должно быть интегрировано с существующими кадровыми потребностями экономики как Чувашии, так и отдельных отраслей экономики. Помимо этого, предполагается интеграция проекта «Билета в будущее» с уже созданными и работающими системными профориентационными программами в Чувашской Республике и на предприятиях – для них проект «Билет в будущее» предоставляет линейку сервисов по повышению качества и связности инструментов профориентации.

По итогам реализации проекта в Чувашской Республике в 2019 году каждый участник проекта получил рекомендации по построению индивидуального учебного плана в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями (профессиональными областями деятельности). В учебном плане содержится информация о развивающих мероприятиях, курсах, кружках, доступных в нашей республике, и максимально подходящих под интересы и уровень знаний участника.

Более востребованными профессиональными сферами среди школьников Чувашии стали: транспорт и логистика; строительство; услуги, питание и туризм; информационные технологии и коммуникации; творчество, дизайн и искусство; медицина и здоровье; сфера услуг; наука и образование; инженерия и проектирование; торговля и реклама.

По отзывам участников проекта, такой «Билет в будущее» и профессиональное сопровождение на пути к осознанному выбору профессии получили наши школьники. Довольные и счастливые лица ребят – самая высокая оценка работы проекта «Билет в будущее».

Следует отметить, проект «Билет в будущее» не является заменой существующих форматов и не призван решить все проблемы в области профориентации обучающихся. Его основные задачи – систематизация и совершенствование существующих практик профориентации с применением массовых цифровых инструментов, активное включение обучающихся в процесс самоопределения на основе неоднократных профессиональных проб, накопление цифрового портфолио обучающегося и выработка рекомендаций по построению индивидуального учебного плана, в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями по итогам участия в проекте.

Следует отметить, что мероприятия проекта «Билет в будущее» рассчитаны на обучающихся в 6–11 классах, не требуют со стороны участников никакой предварительной подготовки, могут быть адаптированы для учащихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

*Ожидаемые педагогические результаты:*

- формирование у участников ярких образов представленных на мероприятии профессий, способствующих повышению их заинтересованности в данных профессиях;

- создание возможности «примерить на себя» образ деятельности работников предприятия;

- повышение уровня осознанности в области выбора профессиональной деятельности; знакомство с профессиями, представленными на предприятии, условиями труда, профессиональными требованиями к работникам.

*Ожидаемые результаты на индивидуальном уровне* (уровень обучающегося – участника проекта «Билет в будущее»):

- мотивация – активное включение обучающихся в процесс самоопределения, пробуждение у них интереса к самостоятельному изучению спектра потенциальных профессий и средств их освоения; информирование – знакомство участников с многообразием профессионального мира;

- практическое знакомство с содержанием и характером деятельности в рамках конкретных профессий, их положении на региональном рынке труда, условиями работы, профессиональными требованиями к работникам, способах освоения профессии в профессиональных образовательных организациях и вузах, способах самореализации на конкурсах и чемпионатах профессионального мастерства и т. д.; повышение качества выбора и формирование субъекта самоопределения – повышение осознанности участников в сфере профессионального выбора в отношении своих возможностей, ограничений и дефицитов, построение и уточнение ближайших шагов в процессе профессионального самоопределения, в том числе в форме индивидуального учебного плана;

- формирование и развитие универсальных компетенций участника, необходимых для успешного профессионального самоопределения (готовность к самооценке, выбору, построению своей индивидуальной образовательной траектории).

*Ожидаемые результаты на организационно-педагогическом уровне* (уровень реализации профориентационной работы с обучающимися в образовательной организации, образовательной сети, территории):

- массовое вовлечение обучающихся в общеобразовательных школах в процесс самоопределения и выбор будущей профессии; дифференциация обучающихся 6–11 классов общеобразовательных школ по группам в соответствии с уровнем их готовности к осознанному профессиональному выбору как основа для индивидуализации образовательного процесса, а также для управления контингентами обучающихся при их направлении на разные типы массовых мероприятий;

- повышение качества участия родителей в формировании профессионально-образовательной траектории обучающихся; подготовка педагогических работников нового поколения, готовых к реализации современных технологий профориентационной работы с обучающимися в рамках образовательного процесса школы и за его пределами;

- обеспечение педагогов современными комплектами методических материалов для эффективной и качественной профориентационной работы; формирование региональных баз данных для организации профориентационной работы с обучающимися (организации-партнёры, эксперты и спикеры, кейсовые задания и др.);

- формирование и укрепление устойчивых взаимосвязей между различными уровнями образования, а также сферой науки, отраслями экономики и социальной сферы в решении профориентационных задач;

систематизация и совершенствование в регионах существующих практик профориентации;

– тиражирование современной педагогически эффективной модели ранней профессиональной ориентации в регионы, где профориентационная работа с обучающимися не ведётся или ведётся на низком уровне.

*Ожидаемые социальные и экономические эффекты:*

– создание условий для социально-экономической результативности реализации образовательной и кадровой политики, повышения качества трудовых ресурсов, развития человеческого потенциала и человеческого капитала в Чувашской Республике, в субъектах Российской Федерации;

– изменение ведущего тренда в общественном сознании: от потребности во внешней поддержке в каждом конкретном профессионально-карьерном выборе – к самостоятельности и ответственности в построении профессионально-карьерной траектории человека;

– становление в Чувашской Республике, Российской Федерации широкого общественно-профессионального движения, объединяющего представителей различных социальных групп и институтов, заинтересованных в совместных усилиях по развитию профориентационной работы с детьми и молодёжью.

### Приложение 1

#### Перечень профессиональных образовательных организаций – площадок проведения практических мероприятий

| № | Полное наименование профессиональной образовательной организации                                                                                                                                                |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 2                                                                                                                                                                                                               |
| 1 | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Алатырский технологический колледж» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики            |
| 2 | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Батыревский агропромышленный техникум» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики         |
| 3 | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Вурнарский сельскохозяйственный техникум» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики      |
| 4 | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Канашский педагогический колледж» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики              |
| 5 | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Канашский строительный техникум» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики               |
| 6 | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Канашский транспортно-энергетический техникум» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики |

*Продолжение таблицы*

| 1  | 2                                                                                                                                                                                                                                              |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7  | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Маринско-Посадский технологический техникум» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики                                  |
| 8  | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Новочебоксарский политехнический техникум» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики                                    |
| 9  | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Новочебоксарский химико-механический техникум» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики                                |
| 10 | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Цивильский аграрно-технологический техникум» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики                                  |
| 11 | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Чебоксарский профессиональный колледж им. Н.В. Никольского» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики                   |
| 12 | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Чебоксарский техникум строительства и городского хозяйства» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики                   |
| 13 | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Чебоксарский техникум технологии питания и коммерции» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики                         |
| 14 | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Чебоксарский техникум транспортных и строительных технологий» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики                 |
| 15 | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Чебоксарский экономико-технологический колледж» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики                               |
| 16 | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Межрегиональный центр компетенций – Чебоксарский электромеханический колледж» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики |
| 17 | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Шумерлинский политехнический техникум» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики                                        |
| 18 | Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Ядринский агротехнический техникум» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики                                           |

| 1  | 2                                                                                                                                                                                                                 |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 19 | Бюджетное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Чебоксарское художественное училище (техникум)» Министерства культуры, по делам национальностей и архивного дела Чувашской Республики |
| 20 | Бюджетное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Чебоксарский медицинский колледж» Министерства здравоохранения Чувашской Республики                                                   |
| 21 | Негосударственное профессиональное образовательное учреждение «Чебоксарский кооперативный техникум» Чувашпотребсоюза                                                                                              |

**Приложение 2**

Ссылки на материалы, созданные в рамках PR-сопровождения  
Проекта «Билет в будущее»

В школах Чувашской Республики стартовал первый этап тестирования по ранней профессиональной ориентации учащихся 6–11 классов общеобразовательных организаций:

<http://www.sosh-morgau.edu21.cap.ru/?t=news&eduid=4444&news=695322>

<http://www.sosh6-gkan.edu21.cap.ru/?t=news&eduid=4876&news=694610>

[http://www.shkola56cheb.ru/banners-bilet\\_v\\_budushhee](http://www.shkola56cheb.ru/banners-bilet_v_budushhee)

<http://www.sosh1-gkan.edu21.cap.ru/?t=news&eduid=4872&news=708253>

<http://www.chemk.org/index.php/main-news/948-bilet-v-budushchee-v-mtsk-chemk-prokhodyat-professionalnye-proby-dlya-shkolnikov>

Школьники Чувашии принимают участие в практических мероприятиях проекта «Билет в будущее»:

<http://obrazov.cap.ru/news/2019/11/07/shkolniki-chuvashii-primut-uchastie-v-praktichesk>

Ссылки для просмотра: <http://www.ntrk21.ru/video/43379>

<http://obrazov.cap.ru/news/2019/11/08/odin-denj-s-professionalom-vipusk-06112019>

<http://obrazov.cap.ru/news/2019/09/03/vesti-intervjyu-vipusk-02092019-grtk-chuvashiya>

<http://obrazov.cap.ru/news/2019/11/07/shkolniki-chuvashii-primut-uchastie-v-praktichesk>

<http://alikovopress.ru/v-chuvashskoj-respublike-startoval-vtoroj-etap-proekta-%C2%ABilet-v-budushhee%C2%BB.html>

<http://zapobedu21.ru/v-respublike/6169-v-chuvashskoj-respublike-startoval-vtoroj-etap-proekta-bilet-v-budushchee>

<http://putpobedy.ru/v-respublike/3559-v-chuvashskoj-respublike-startoval-vtoroj-etap-proekta-bilet-v-budushchee>

<http://avangard-21.ru/chuvashia/15631-v-chuvashskoj-respublike-startoval-vtoroj-etap-proekta-bilet-v-budushchee>

<http://avangard-21.ru/chuvashia/15631-v-chuvashskoj-respublike-startoval-vtoroj-etap-proekta-bilet-v-budushchee>

<http://marpress.cap.ru/Info.aspx?type=news&id=4152320>

Онлайн-тестирование в рамках проекта «Билет в будущее» (прошли 8024 (восемь тысяч двадцать четыре) школьника Чувашской Республики).  
<http://www.kantet.ru/Bilet-Bud>

В Чувашии стартовал второй этап проекта по ранней профориентации школьников «Билет в будущее».

[http://vurtehnikum.ucoz.ru/news/proekt\\_bilet\\_v\\_budushhee/2019-12-05-1670](http://vurtehnikum.ucoz.ru/news/proekt_bilet_v_budushhee/2019-12-05-1670)

<http://npth.ru/novosti/1140-11112019.html>

[http://192.168.10.4/news\\_add.php?id=1716](http://192.168.10.4/news_add.php?id=1716)

<http://192.168.10.4/aboutpage.php?page=jobs>

<http://chtsgh.ru/index.php/novosti-acces/1191-proekt-bilet-v-budushchee-2019>

<http://chtsgh.ru/index.php/novosti-acces/1192-proekt-bilet-v-budushchee-20191>

<http://chtsgh.ru/index.php/novosti-acces/1194-bilet-v-budushchee-11-oktyabrya-2019>

<http://chtsgh.ru/index.php/novosti-acces/1195-proekt-bilet-v-budushchee-14-10-2019>

<http://chtsgh.ru/index.php/novosti-acces/1196-proekt-bilet-v-budushchee-15-10-2019>

### Приложение 3

Технология проведения практического мероприятия формата  
«Профессиональная проба (ознакомительного/углубленного уровня)»  
в рамках профессионального маршрута «Билет в будущее»

#### *Общие положения и определения.*

Профессиональная проба как формат практического мероприятия в рамках профессионального маршрута «Билет в будущее» представляет собой однодневное событие, в ходе которого участники решают одну или несколько практических задач и выполняют реальные рабочие операции, относящиеся к конкретной профессии. Проба подразумевает работу участников с материалами, инструментами, оборудованием, программным обеспечением, без игровой адаптации и в условиях, максимально приближенных к реальным в рамках профессии. В ходе пробы участники взаимодействуют с экспертом, являющимся носителем профессии, получая от него теоретические знания о профессии, практические рекомендации, обратную связь и оценку по итогам пробы. Профессиональные пробы по своему типу разделяются на очные и online-пробы. Очная проба подразумевает непосредственное постоянное присутствие эксперта в месте проведения мероприятия. Проба в online-формате предполагает постоянное удаленное присутствие эксперта, который взаимодействует с участниками через средства видеосвязи или интернет-площадки для совместной работы (вебинар-площадки, чат, облачные офисы и т. п.). Как правило, online-пробы реализуются для профессиональных компетенций, связанных с IT-технологиями. При этом допускается проведение online-пробы, где часть работы проводится с экспертом, находящимся непосредственно в месте проведения пробы, а часть – с экспертом, работающим удаленно (например, в классе участники делают чертеж детали и отправляют его через интернет в другую локацию, где по их чертежам в режиме реального времени и с использованием видеосвязи производится резка

детали на станке с ЧПУ). Профессиональные пробы по своему уровню сложности делятся на ознакомительные и углубленные. Пробы ознакомительного уровня по сравнению с углубленным отличаются более простыми заданиями, меньшим количеством 55 времени на проведение пробы, большим допустимым количеством участников с любым уровнем подготовки.

### *Целевая аудитория.*

Рекомендуемые уровни профессиональных проб для участников разного уровня осознанности: пробы ознакомительного уровня – для участников с неосознанной некомпетентностью и осознанной некомпетентностью; пробы углубленного уровня – для участников с осознанной компетентностью.

### *Ожидаемые педагогические результаты.*

1. *При проведении профессиональных проб ознакомительного уровня.* Повышение уровня знаний о содержании конкретной профессии, ее положении на рынке труда. Общее практическое знакомство с содержанием деятельности в рамках профессии, формирование навыка выполнения конкретных рабочих операций. Определение и оценка участником уровня своих знаний и навыков через практическую деятельность и получение обратной связи от носителя профессии – эксперта. Формирование собственного отношения к данной профессии и ее функциональным составляющим. Получение оценки и комментария от эксперта на электронном ресурсе проекта (платформе) для формирования итоговых рекомендаций по построению индивидуального учебного плана. В целом, профессиональная проба ознакомительного должна дать участнику возможность попробовать себя в роли носителя профессии и определиться с собственным отношением к данной профессии, дать стартовую оценку своим знаниям, умениям и навыкам в данной сфере.

2. *При проведении профессиональных проб углубленного уровня.* Повышение уровня знаний о содержании конкретной профессии, ее положении на рынке труда в регионе, применении в различных профессиональных сферах, в том числе предпринимательской деятельности, 56 способах освоения профессии в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования, способах самореализации на конкурсах и чемпионатах профессионального мастерства. Углубленное знакомство с содержанием деятельности в рамках профессии, проверка имеющихся и формирование новых навыков выполнения конкретных рабочих операций. Определение и оценка участником уровня своих знаний и навыков через практическую деятельность и получение обратной связи от носителя профессии – эксперта. Формирование траектории развития имеющихся знаний, навыков, компетенций и восполнения дефицитов в рамках данной профессии. Получение оценки и комментария от эксперта на электронном ресурсе проекта (платформе) для формирования рекомендаций по построению индивидуального учебного плана. В целом профессиональные пробы углубленного уровня являются для участника своеобразной проверкой выбранной профессиональной траектории. Они помогают оценить степень развития знаний, умений и навыков и в целом готовность к переходу на более высокий этап профессионального самоопределения – участие в конкурсах профессионального мастерства, обучение в профильном классе, поступление в учебное заведение

профессионального образования, самозанятость и т. д. Независимо от уровня, профессиональная проба должна стать для участника позитивным событием, мотивирующим на расширение кругозора и собственную активность в вопросах профессионального самоопределения. Позитивным результатом пробы является продукт или артефакт, который будет изготовлен участниками в ходе мероприятия, и который можно будет забрать с собой домой (этим продуктом может стать выточенная деталь, нарисованная схема, распечатка разработанного бизнес-плана, скриншот написанного кода и т. п.).

### *Технология реализации мероприятия.*

Программа проведения профессиональной пробы подразумевает ряд блоков, различающихся по содержанию и продолжительности для разных уровней проб.

### *Проба ознакомительного уровня.*

Средняя продолжительность – до 2 академических часов с одним допустимым перерывом. Максимальное одновременное количество участников пробы – 8 чел.

Перечень и описание основных блоков со средним временем проведения::

1. Организационный блок (5–10 мин.): отметка о прибытии участников; знакомство с экспертом; объяснение правил техники безопасности; экипировка (переодевание в спецодежду).

2. Знакомство с профессией (10–15 мин.): определение профессии, основные термины и понятия; краткая история развития профессии; место профессии в современном мире (в России и за рубежом); перспективы развития на ближайшие 10–20 лет; влияние цифровизации на развитие профессии; возможности для реализации (в каких сферах применима профессия, отдельно отметить возможную применимость для индивидуального предпринимателя или самозанятого гражданина). Основные знания, навыки, общие и профессиональные компетенции, необходимые для успешного овладения профессией – 3–5 ключевых позиций.

3. Объяснение задания (10–20 мин.). Постановка экспертом задачи для участников пробы, мотивационная установка на освоение новых знаний, умений и навыков. Инструктаж по выполнению задания, описание алгоритма работы с демонстрацией основных приемов и способов решения (возможно демонстрационное практическое выполнение задания самим экспертом с параллельным комментарием своих действий для участников). Демонстрация ожидаемого результата, перечисление его основных критериев и характеристик, которые необходимо достичь участникам.

4. Выполнение задания (30–45 мин.). Выполнение задания участниками происходит под контролем эксперта, с возможностью обратиться эксперту для получения комментариев и дополнительных инструкций.

5. Презентация и оценка (10–15 мин.) По истечении отведенного времени участники представляют итог своей работы эксперту. Эксперту рекомендуется принять работу у каждого участника индивидуально, оценить качество выполнения работы по ранее объявленным критериям. Использование балльной оценки, а также сравнение работы участника с работами его сверстников, на данном этапе не допускается. Эксперт дает общую вербальную оценку представленного результата и рекомендации по развитию навыков, умений, компетенций участника, акцентирует его внимание на наиболее успешных и менее успешных моментах в его

работе. Общая оценка работы экспертом должна носить мотивирующий характер, подчеркивая важность проб и ценность ошибок на этапе поиска будущей профессии.

6. Отметка о профессиональной пробе на электронном ресурсе (платформе) проекта (после основного времени пробы). Каждый участник после посещения пробы оставляет в личном кабинете обратную связь, оценивая мероприятие по трем критериям: интерес, результативность (получение новых знаний и навыков) и работа эксперта. Эксперт через свой личный кабинет оценивает работу каждого участника по двум критериям: интерес (вовлеченность участника в процесс, активность в освоении новых знаний и навыков) и результативность (оценка уровня владения навыком, результата выполнения задачи). Оценка в обоих случаях производится по трехбалльной шкале, где 1 – наименьший балл.

*Проба углубленного уровня.*

Средняя продолжительность – до 4 академических часов с тремя допустимыми перерывами.

Максимальное одновременное количество участников пробы – 4 человека.

Перечень и описание основных блоков со средним временем проведения:

1. Организационный блок (5–10 мин.). Отметка о прибытии участников. Знакомство с экспертом. Объяснение правил техники безопасности. Экипировка.

2. Знакомство с профессией (10–15 мин.). Определение профессии, основные термины и понятия. Краткая история. Место профессии в современном мире (в России и за рубежом, а также в субъекте Российской Федерации проживания участников), перспективы развития на ближайшие 10–20 лет. Влияние цифровизации на развитие профессии (как и какие современные технологии используются для повышения эффективности работы специалиста, работающего по данной профессии). Возможности для реализации (в каких сферах применима профессия, отдельно отметить возможную применимость для индивидуального предпринимателя или самозанятого гражданина). Основные знания, навыки, общие и профессиональные компетенции, необходимые для успешного овладения профессией – 3–5 ключевых позиций. Краткий обзор организаций профессионального образования и вузов, где можно освоить данную профессию.

3. Объяснение задания (10–20 мин.). Постановка экспертом задания для участников пробы, мотивационная установка на проверку существующих и освоение новых навыков. (Допустимо 60 предварительное краткое уточнение уровня знаний и умений участников, а также срез их ожиданий от пробы через фронтальную беседу). Инструктаж по выполнению задания, описание алгоритма работы с демонстрацией основных приемов и способов решения. (Возможно демонстрационное практическое выполнение задания самим экспертом с параллельным комментарием своих действий для участников). Демонстрация ожидаемого результата, перечисление его основных критериев и характеристик, которые необходимо достичь участникам.

4. Выполнение задания (до 3 часов). Выполнение задания участниками происходит под контролем эксперта, с возможностью индивидуализации работы, в том числе на основе среза ожиданий, проведенных на этапе объяснения задания.

5. Презентация и оценка (10–15 мин.). По истечении отведенного времени участники представляют итог своей работы эксперту. Эксперту рекомендуется принять работу у каждого участника индивидуально, оценить качество выполнения работы по ранее озвученным критериям. Общая балльная оценка, а также балльная оценка по критериям допустима. При этом эксперт в любом случае дает общую вербальную оценку представленному результату и рекомендации по развитию навыков и умений участника, обсуждает возможные траектории развития в рамках данной профессии и/или профессиональной сферы.

6. Отметка о профессиональной пробе на электронном ресурсе (платформе) проекта (после основного времени пробы). Каждый участник после посещения пробы оставляет в личном кабинете обратную связь, оценивая мероприятие по трем критериям: интерес, результативность (получение новых знаний и навыков) и работа эксперта. Эксперт через свой личный кабинет оценивает работу каждого участника по двум критериям: интерес (вовлеченность участника в процесс, активность в освоении новых знаний и навыков) и результативность (оценка уровня владения навыком, результата выполнения задачи). Оценка в обоих случаях производится по трехбалльной шкале, где 1 – наименьший балл.

*Требования к заданиям в рамках профессиональных проб.*

Пробы ознакомительного уровня предполагают задания, которые отвечают следующим критериям:

1. Реалистичность: соответствие задания реальной профессиональной деятельности.

2. Соответствие возрастным особенностям данной категории участников.

3. Соответствие уровня заданий базовому уровню знаний, умений и навыков на основе общеобразовательной программы (ФГОС общего образования) соответствующей ступени.

4. Преимущественно линейный набор рабочих операций для получения конечного продукта, при этом допустимым является набор операций, предполагающий включение различных знаний, умений, навыков, компетенций участника. (Например, при создании детали необходимо внимательно сделать расчеты, самостоятельно загрузить задачу в компьютер).

5. Индивидуальная работа участника над стандартной общей задачей.

Пробы углубленного уровня предполагают задания, отвечающие следующим критериям:

1. Реалистичность: соответствие задания реальной профессиональной деятельности.

2. Соответствие возрастным особенностям данной категории участников.

3. Содержание заданий может требовать дополнительного уровня подготовки участников в рамках профильных классов, дополнительного образования, высокого уровня развития тех или иных навыков.

4. Набор рабочих операций для получения конечного продукта может быть сложным и нелинейным, предполагать несколько вариантов решения, предполагать включение различных знаний, умений и навыков участника, смену характера деятельности (например, при выполнении задания в рамках пробы по лазерным технологиям необходимо сделать расчеты и произвести черчение детали, произвести наладку станка, загрузить расчеты в программу, изготовить деталь и произвести ее доработку ручным способом).

5. Индивидуальная работа участника над общей задачей, при этом допускается предоставление возможности творческого решения всей задачи или отдельных ее элементов (например, на пробе по облицовке плиткой участнику предоставляется возможность самому выбрать цвета для заданного экспертом узора, либо самостоятельно придумать узор и подобрать цвета к нему).

Задачи в рамках пробы должны вызывать у участника интерес, отличаться от стандартных и привычных заданий в рамках школьной программы, побуждать к последующему поиску дополнительной информации по профессии и ее отдельным элементам (трудовым функциям, компетенциям).

Использование реального оборудования, общение с носителем профессии, продукт, полученный по итогам пробы, должны выступить дополнительным стимулятором активности ребенка в вопросе пропорционации и самоопределения. Задания в рамках профессиональных проб должны быть представлены на научно-методическом совете Министерства просвещения Российской Федерации по реализации проекта «Билет в будущее» до начала мероприятия.

*Оценка результатов выполнения профессиональной пробы.*

При разработке программы профессиональной пробы необходимо определить критерии, по которым будет оцениваться работа участника на пробе, а также результат данной работы.

При этом необходимо ориентироваться на следующие требования:

1. Критерии в рамках пробы должны соответствовать критериям качества работы в реальной профессиональной деятельности.

2. Критерии должны быть измеримыми, ясными и доступными для понимания участнику пробы с учетом его возрастной категории и уровня подготовки.

3. Критерии должны позволять провести объективную и быструю оценку работы участника в условиях ограниченного времени в рамках мероприятия.

4. Для пробы ознакомительного уровня критерии могут иметь балльное выражение без озвучивания исключительно для формирования общих выводов по итогам работы.

5. Для пробы углубленного уровня допускается озвучивание результатов оценки по критериям в балльном выражении с обязательной интерпретацией оценки (указанием ошибок, причины понижения балла). Давая обратную связь, эксперту рекомендуется выделить сильные и слабые стороны (дефициты), подчеркнуть перспективы развития участника в данной и других профессиях. Наибольшее значение это имеет для пробы ознакомительного формата, когда участнику важно не только увидеть себя в той или иной профессии, но и понять свои сильные стороны, на основе которых он может пробовать себя в других направлениях. Например, участник, выполняя пробу по профессии «кондитер», может невнимательно прочитать техническую карту и в неверных пропорциях смешать ингредиенты десерта, испортив конечные вкусовые качества продукта. Однако при этом он эстетически верно и с тонким чувством цвета и композиции украшает поверхность десерта ягодами и марципаном, тем самым показывая творческие и художественно-эстетические способности. В этом случае важно акцентировать, что участнику стоит тренировать внима-

тельность и сосредоточенность, а также попробовать себя в направлении творчества, дизайна и искусства.

*Условия применения технологий для лиц с ОВЗ или инвалидностью.*

Участие в профессиональных пробах лиц с инвалидностью и ОВЗ возможно с выполнением следующих условий: согласие родителей (законных представителей); архитектурная доступность площадок (наличие необходимой инфраструктуры, обеспечивающей безбарьерную среду для участников с разными типами нозологий); наличие сопровождающих лиц; отсутствие ограничений по конкретным нозологиям для конкретных профессий и задач в рамках данных профессий (например, участникам, страдающим астмой, не рекомендуется посещение проб по столярному делу, сухому строительству и другим профессиям, где высоко содержание пыли при выполнении ряда рабочих операций). Педагогу-навигатору, организуемому участие лиц с ОВЗ и инвалидностью в практических мероприятиях проекта, рекомендуется заблаговременно уточнить характер и содержание профессиональной пробы для каждого участника, и информировать о нем родителей, принимающих совместно с ребенком итоговое решение по участию в пробе.

*Кадровое обеспечение.*

Ключевое лицо в реализации профессиональной пробы – эксперт-специалист, отвечающий за проведение профессиональных проб с участниками проекта, и последующую рефлексию полученного опыта из фокуса профорientации.

Экспертом является представитель научной организации, образовательной организации среднего профессионального образования, образовательной организации высшего образования, представитель промышленного предприятия или высокотехнологичного бизнеса, представитель иных организаций, имеющий соответствующую профессию. Квалификация эксперта должна быть подтверждена соответствующими документами об образовании. В рамках данного формата допускается также работа лаборантов, волонтеров и иных специалистов, отвечающих за функционирование площадки и помощь в проведении пробы. При этом содержательная сторона программы находится полностью в зоне ответственности эксперта.

*Материально-техническое обеспечение.*

Профессиональная проба в рамках проекта «Билет в будущее» проводится на площадке, которой могут выступить учреждения профессионального и дополнительного образования, центры опережающей профессиональной подготовки, а также прочие организации, имеющие лицензию на образовательную деятельность. Площадка должна соответствовать требованиям к материально-техническому оборудованию, квалификации экспертов, обладать нужной инфраструктурой для проведения практических мероприятий проекта и пройти процедуру предварительного квалификационного отбора. Материально-техническое обеспечение проведения профессиональной пробы осуществляется на основании инфраструктурного листа – перечня необходимого оборудования, инструментов и материалов для полноценной реализации пробы в расчете на 1 участника.

Вне зависимости от формата пробы рекомендуется оборудовать помещение презентационным оборудованием (экран, проектор, ноутбук или

компьютер) для наглядной подачи информации в блоке знакомства с профессией, при необходимости обеспечить звуковое сопровождение.

В зависимости от содержания задания в рамках пробы участника должна быть предоставлена спецодежда (хлопчатобумажные или резиновые перчатки, беруши, защитные очки, комбинезоны, халаты и т. д.), а также выделено отдельное помещение для переодевания. Для реализации online-пробы необходимо обеспечить презентационное оборудование (веб-камера/камеры, экран, проектор, компьютер или ноутбук) со звуковым сопровождением, личное рабочее место для каждого участника (ноутбук или компьютер, мышь, коврик для мыши), а также высокую скорость интернет-соединения.

### *Структура программы профессиональной пробы.*

При разработке программы профессиональной пробы используется следующая структура:

1. Наименование программы, автор, год создания.
2. Общее описание профессии, в рамках которой проводится проба.
3. Уровень сложности программы (ознакомительный/углубленный).
4. Требования к подготовке участников (специальные знания, экипировка).
5. Доступность для лиц с ОВЗ и инвалидностью (с перечислением допустимых нозологий).
6. Объём (количество часов).
7. Содержание учебного материала: краткая аннотация содержания пробы.
8. Методический план занятия с детализацией деятельности эксперта и участника.
9. Задачи, инструкции для участников.
10. Критерии оценки результатов.
11. Продукт или артефакт, который получают участники по итогу пробы.
12. Перечень рекомендуемых учебных изданий, Интернет-ресурсов, дополнительной литературы.
13. Дополнительные рекомендации к проведению.
14. Приложения: рисунки, чертежи, схемы и т. п.
15. Инфраструктурный лист с перечнем необходимого оборудования и материалов.

*Методический план и пример задания для профессиональной пробы ознакомительного уровня по профессии «Кондитер».*

Количество часов на освоение программы профессиональной пробы. Всего – 2 часа, в том числе: 0,5 ч. – демонстрационная часть в исполнении эксперта 1 ч. – самостоятельная работа участника под руководством эксперта 67 0,5 ч. – оценка качества работ участников, анализ ошибок, получение обратной связи участником от эксперта.

*Методический план и пример задания для профессиональной пробы углубленного уровня по профессии «Инженер-электронщик».*

Количество часов на освоение программы профессиональной пробы: Всего – 2,5 часа, в том числе: 0,5 ч. – демонстрационная часть в исполнении эксперта; 1,5 ч. – самостоятельная работа участника под руководством эксперта; 0,5 ч. – оценка качества работ участников, анализ ошибок, получение обратной связи участником от эксперта.

Требования к подготовке участников (специальные знания, экипировка). В зависимости от типа задания могут потребоваться следующие знания, умения и навыки: навыки чтения схем и понимания работы компонентов; знание маркировки компонентов; навыки работы с макетной платой; знание среды разработки Arduino IDE и встроенных библиотек, языков Wiring и Си; знание периферии микроконтроллеров Atmel, среды разработки программного обеспечения на языке Си.

### *Методический план занятия.*

Каждый участник получает схему электрическую принципиальную электронного устройства и набор компонентов, из которых он сможет выбирать компоненты, необходимые ему для макетирования устройства на макетной плате без применения пайки.

При сборке необходимо обязательно придерживаться рекомендаций, приведенных в задании. По завершении сборки необходимо приступить к написанию программного обеспечения. Программное обеспечение разрабатывается каждым участником в специализированной среде разработки на языке С.

Допустимо использовать встроенные библиотеки среды разработки, а также специализированные библиотеки. После написания программного обеспечения необходимо провести испытание устройства. В случае выявления проблем/ошибок макетирования или программирования их необходимо устранить. Готовое изделие помещается на плоскую непроводящую антистатическую поверхность и подготавливается к демонстрации работоспособности каждым участником.

*Технология проведения практического мероприятия формата «Экскурсия: День открытых дверей на предприятии».*

Общая характеристика формата «Экскурсия» – способ ознакомления с одной или несколькими профессиями путём посещения конкретного предприятия. Сильными сторонами экскурсии является потенциал воздействия на участников через погружение непосредственно в рабочие процессы. На предприятии перед участниками открывается возможность понаблюдать за представителями профессий непосредственно на рабочем месте, а иногда даже поучаствовать в их деятельности. Так из абстракции будущая профессиональная деятельность превращается в живой, конкретный образ. Формат в первую очередь рекомендован подросткам, мало информированным о возможностях потенциального профессионального выбора и имеющим слабую мотивацию в выборе будущей профессии (ситуация неосознанной некомпетентности).

### *Список литературы*

1. Актуальные проблемы профориентационной работы в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sc0018.esil.akmoedu.kz/article/view/26c70210bde018cb4bad82e9c05dfc8f.h.html> (дата обращения: 22.03.2018).
2. Блог: Профориентация в школе: тесты, игры и методики // Академия профессионального развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://academy-prof.ru/blog/proforientacionnaja-rabota-v-shkole> (дата обращения: 03.04.2018).
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2. – 2-е изд., испр. и значительно умноженное по рукописи автора. – СПб.; М.: Издание книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1881. – 810 с.
4. Елисеева Л.С. Формы и методы профессионального самоопределения обучающихся основной школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/materialy>

k-attestatsii/library/2016/11/15/formy-imetody-professionalnogo-samoopredeleniya (дата обращения: 03.03.2018).

5. Послание Президента Федеральному Собранию от 1 марта 2018 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/56957> (дата обращения: 28.03.2018).

6. Приказ от 17 мая 2012 года №413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями на 29.06.2017) // СПС «КонсультантПлюс».

7. Шайдуллин Р.Б. Профессиональное самоопределение старшеклассников: проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – №4 (31) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoesamoopredelenie-starsheklassnikov-problemy> (дата обращения: 03.04.2018).

8. Шеховцова Л.Ф. Психологическое сопровождение выбора профессии в школе. – Ростов н/Д: Феникс; СПб.: Северо-Запад, 2006. – 175 с.

9. Яшина К.О. Гендерные различия как фактор профессионального самоопределения старшеклассников // Приволжский научный вестник. – 2015. – №1 (41). – С. 101–104.

10. Билет в будущее [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bilet-help.worldskills.ru>; <https://vk.com/biletvbudushee>; <https://site.bilet.worldskills.ru>; <https://siteofficial.ru/bilet-v-budushchee>

## ГЛАВА II. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### 2.1. ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ К НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

*Бабаева Наталья Михайловна*

*Белова Наталья Георгиевна*

*Морозов Александр Петрович*

Современная цивилизация живет в динамично изменяющемся, с высокой скоростью усложняющемся и очень хрупком мире. Этот новый характер взаимодействия человека и окружающей среды, называемый И.И. Вернадским ноосферой, формируется под влиянием продуктов интеллектуальной, технической и преобразующей деятельности самого человека. Научно-технический прогресс достиг такой скорости и глубины развития, что человечество в целом и каждый отдельный человек не успевают предвидеть, осознать и подготовить решение возникающих проблем, зачастую подводящих цивилизацию и планету к грани уничтожения (применение ядерного оружия и атомная энергетика, экологические катастрофы, неконтролируемый научно-технический прогресс, конфликты на социально-экономической, религиозной, культурологической почве, приводящие к войнам, терроризму, деградация общемировой культуры и др.).

Однако самая страшная из грозящих катастроф, по мнению учёных, – *антропологическая* – так обозначил процесс уничтожения человеческого начала в человеке М. Мамардашвили: «это перерождение каким-то последовательным рядом превращений человеческого сознания в сторону антимира теней и образов, которые, в свою очередь, тени не отбрасывают, перерождение в некоторое зазеркалье, составленное из имитаций жизни. И в этом самоимитирующем человеке исторический человек может, конечно, себя не узнать» [14].

По мнению учёных, антропологическая катастрофа представляет собой феномен, являющийся как *следствием* глобализации и глобальных проблем, так и *причиной* всех остальных бедствий: экологического кризиса, войн, несправедливого распределения экономических ресурсов, деградации культуры.

В описанных условиях прежде всего следует понять, как человеку остаться человеком в духовном смысле этого слова – человеком не только знающим, но и созидającym, сознающим, понимающим, совестливым. Ясно лишь одно: чтобы у человечества было будущее, человек должен радикально измениться, стать другим – в духовном и, возможно, физическом плане.

Известный социолог Э. Тоффлер пишет, что «...человечество может погибнуть не от того, что окажутся исчерпанными кладовые Земли, выйдет из-под контроля атомная энергия или погибнет истерзанная природа. Люди вымрут из-за того, что не выдержат психологических нагрузок... Проблема

человечества не только в том, чтобы привыкнуть к переменам. Она в ином – как сохранить ценностно-психологическое ядро культуры». Учёный утверждает, что человечество захватывает неведомое ранее психологическое состояние, которое по своему воздействию может быть приравнено к заболеванию. У этой болезни есть и название – «футурошок» – «шок будущего» [19].

Сегодня в распоряжении человечества находятся неограниченные резервы компьютерной памяти, мощные технологии вычислений, обработки данных. Полагают, что биороботы, клоны, над созданием которых трудятся ученые и техники во многих странах, в недалеком будущем будут способны заменить человека в самом сложном производственном процессе. Человек теперь зависит от технической цивилизации целиком и полностью, все глубже вращается в нее. И если при этом будет пренебрежительно относиться к гуманитарной составляющей своего сознания, то превратится в машину, станет деградировать духовно, доверять решение даже повседневных вопросов искусственному интеллекту. Специалисты уверяют, что подобный вариант развития событий вполне реален: лет через двадцать в обиход появятся машины, которые будут способны видеть, слышать, ходить, управлять объектами подобно человеку и при этом необходимость во многих «технарях» просто отпадет [11].

Такое будущее с тотальной «роботизацией» представлено в фантастическом рассказе К. Берендеева. Ужасающий уровень деградации людей, их неспособность самостоятельно воспроизводить не только культуру, но и даже самих себя вызвали протестную реакцию высокоразвитых роботов. Один из них обращается к человеку: «Вы сами загнали себя в глухие стены взаимного отчуждения и праздности... Вы не общаетесь друг с другом, вы не в состоянии сопереживать, сотрудничать, вы перестали быть теми существами, что создали нас. Ваш разум ослаб, чувства притупились, вы живёте будто в глубоком сне без сновидений. Вам ничего не интересно, ничего не волнует, вы существуете без цели, без смысла, без желания... Вы ведь даже рождение и воспитание детей переложили на нас. Осталось только вовсе перейти в капсульный режим обитания – когда всё вокруг лишь мираж, порождённый программой, питающей мозг благостными иллюзиями... Вы отказываетесь ото всего, что не просто трудно, но что требует хоть каких-то затрат энергии, лишних, как вам кажется... Прежде вы были искателями, мыслителями, вы жили, жаждая познать мир. Теперь этим занимаемся мы. Всем – наукой, культурой, строительством, даже терраформированием других планет. Нужны ли вам эти планеты, что вы будете делать на них, сможете ли отправиться в короткий, но небезопасный путь до Марса? Чтобы обитать в коконах, видя лишь искусственное небо на потолке, и общаться с голограммами? Зачем вам такой мир?» [3].

«Капсульный режим обитания» – это явление уже сегодняшней реальности. Появился тип людей (в их числе и подростки) «хикикомори», отказывающиеся от реального общения, имеющие лишь виртуальных друзей, строящие свой мир с помощью Интернета, не выходя из дома. Термин «хикикомори» придумал психолог Тамаки Саито в конце XX века, столкнувшийся с этим феноменом, работая психотерапевтом. В 1990-е годы около миллиона людей, в основном молодых мужчин в возрасте 20–30 лет, проводили дни в своей комнате, читая мангу – японские комиксы, смотря телевизор или играя в компьютерные игры. Они отказывались

работать или учиться и часто не общались даже с членами семьи, не говоря уже о друзьях. Жизнь одного из таких людей описал Кевин Кун в своей книге «Хикикомори».

Японское Министерство здравоохранения, труда и благосостояния определяет хикикомори как лиц, не покидающих свой дом и изолирующих себя от семьи и общества более 6 месяцев. Из 541 тысячи людей от 15 до 39 лет, подходящих под это описание, 34% провели семь или более лет в полной самоизоляции. Ещё 29% ведут отшельническую жизнь от 3 до 5 лет. Судя по имеющейся в Интернете информации, в Японии многое делается, чтобы изучить и лечить это социальное явление. Однако сложность состоит в том, что, как утверждают эксперты, официальные данные неполны, так как в статистику попали лишь люди от 15 до 39 лет. «Не посчитали» десятки тысяч мужчин старше 40 лет, «провалившихся в растущие прорехи ткани социального бытия» и ведущих жизнь в стиле хикикомори. Чаще всего это реакция на увольнение с работы. Отмечены также случаи появления хикикомори в Южной Корее и Италии, т.е. «хикикомори» – это может быть чем-то большим, чем локальный японский культурный феномен [10].

На фоне всего вышесказанного оптимистичным выглядит высказывание известного польского футуролога С. Лема: «Всякую угрозу для цивилизации можно свести к неумению овладеть общественными силами либо к неумению овладеть силами Природы. В обоих случаях речь идёт, таким образом, об одном и том же типе источника угрозы: этим источником служит невежество – незнание законов развития, будь то общественного, будь то естественного, природного» [13]. В самом деле оптимистично, поскольку человечество за многовековую историю научилось бороться с невежеством, создав мощную многоступенчатую структуру социогенеза – систему образования.

Еще в первой половине XX века знаменитый французский этнолог Клод Леви-Стросс предрекал: «XXI век будет веком гуманитарных наук – или его не будет вовсе» [1]. Путь указан: если мы хотим управлять научно-технической революцией, хотим обеспечить человечеству достойное его будущее, то необходимо искать способы изменения самого человека, чтобы вернуть ему гуманистическое начало, формируя гуманистическую культуру. Гуманистическую культуру должен и может создавать только сам человек, её нельзя механизировать. «Искусственный интеллект, как бы ни был он замечателен, не может заменить философа, юриста, экономиста, социолога, психолога, историка, педагога и т.д. Он никогда не создаст оригинального произведения живописи, литературы, философии. Он сможет лишь копировать созданное вдохновением человека. Какая жизнь уготована человеку в окружении клонированных произведений искусства, созданных роботом, лишенным гуманитарных знаний и общения с представителями гуманитарных профессий? Такой человек – симбиоз с электроникой, продуктами сверхвысоких технологий в отсутствие духовных составляющих – разрушит экологию планеты и обречет себя на самоуничтожение, поскольку ему будет чужда всякая мораль» [11].

Человекоцентристская модель функционирования и развития общества, востребованная им для смены технологической модели, должна иметь сообразный ожиданиям тип образования. Отсюда и актуальность проблемы гуманитаризации высшего образования, – и видимо, в первую

очередь, высшего *технического* образования, – как в России, так и в мировой цивилизации в целом.

Для современного инженера, деятельность которого ориентирована на социальную практику удовлетворения общественных потребностей, ориентиром в деятельности, главным критерием её целесообразности должна быть польза для человека и человечества. Иначе возможны беды социального и экологического характера, порой с человеческими жертвами. «Для технократического мышления не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства», – так определил опустошающее воздействие на человеческую культуру технократического мышления известный психолог В.П. Зинченко [6].

Обозначились два направления развития системы инженерного образования: 1) отвечающее требованиям развивающегося производства и интересам личности в труде; 2) обеспечивающее полноту общекультурных запросов общества и каждого человека в отдельности в соответствии с их индивидуальными потребностями, интересами, идеалами. Для реализации этих направлений в образовательной программе подготовки инженеров предполагается создание гуманитарного модуля, отвечающего духовным запросам как профессиональных, так и непрофессиональных сфер деятельности инженера. При этом гуманитаризация образования не может рассматриваться как альтернатива профессиональной составляющей в подготовке инженера, но как условие её обогащения и расширения. Ж.И. Алферов сформулировал: «Будущее страны бесспорно в науке и технологиях. Но нельзя решать отдельно развитие науки и становление духовности людей. Научно-технический прогресс и духовность человека – это органические, взаимосвязанные понятия. Более того, высокое моральное состояние общества – это ключ к могуществу страны» [Цит. по: 11]. А.И. Солженицын так сформулировал предупреждение: «Если в нации иссякнут духовные силы – никакое наилучшее государственное устройство и никакое промышленное развитие не спасут ее от смерти, с гнилым дулом дерево не стоит» [18].

Глобальная цель гуманизации и гуманитаризации образования – создать человека не только знающим, но понимающим, чувствующим, культурным, подготовив его к реальной жизни в сложном и противоречивом мире. Поэтому именно в вузе, в этом мощном институте социогенеза, человек должен узнать и уже задуматься над проблемами, волнующими общество. Только в процессе разностороннего развития личности могут быть заложены основы новой культуры, преодолевающей потребительские и эгоистические ориентации и способствующие утверждению этики согласованного развития человека, общества и природы.

Поскольку научная литература не отражает единства авторов в определении понятий «гуманизация» и «гуманитаризация» образования, остановимся на трактовке Г.М. Коджаспировой: гуманитаризация означает «распространение идей гуманизма на содержание, формы и методы обучения; обеспечение образовательным процессом свободного и всестороннего развития личности, ее деятельного участия в жизни общества» [7].

Именно такое толкование заложено в Законе «Об образовании в РФ» [20], где раскрывается понятие «образование»: «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека,

семьи, общества и государства...» [1, ст. 2]; и где среди перечисляемых «Принципов государственной политики в образовании», на основе которых осуществляется правовое регулирование отношений в сфере образования, декларируются следующие [1, ст. 3]:

п. 3 – гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;

п. 7 – свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;

п. 8 – обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека.

Гуманитаризацию высшего образования рассматривают в качестве одного из важнейших механизмов гуманизации. Суть этого – наполнение или дополнение образовательной программы гуманитарным содержанием, т.е. предполагает включение в образовательный процесс комплексного цикла гуманитарных дисциплин, усиливающих мировоззренческую функцию образования, придав гуманистическую направленность естественно-научным, техническим и гуманитарным дисциплинам.

Важнейшими гуманитарными науками, формирующими мировоззрение будущих инженеров, повышающими гуманитаризацию их сознания, являются философия, экономическая теория, история, социология, политология, педагогика, психология, литературоведение, этика и др. Однако согласимся с Елкановой [4], увеличение доли дисциплин гуманитарного цикла, расширения их перечня и усиления влияния – это путь, по-видимому, тупиковый: включение обязательных учебных дисциплин гуманитарного характера в учебные планы ограничено объемом предписываемого образовательными программами учебного времени, отсутствием четких критериев отбора предлагаемых дополнительных гуманитарных курсов; подбор же элективных и факультативных курсов зачастую случаен и обусловлен профессиональными возможностями и научными интересами имеющих в наличии преподавателей. Не всегда удается учесть специфику конкретной специальности, профиль подготовки студентов, как следствие, – не высокая мотивация студентов к изучению случайным образом подобранных курсов.

В проводимых нами исследованиях учебной активности студентов в СПбГМТУ анализ посещаемости занятий студентами младших курсов технических специальностей показал, что 25% студентов (среди них как успешные в учёбе, так и отстающие) пропускают занятия без уважительной причины много раз в семестр (единичные занятия – чаще всего первые пары, отдельные дни или по несколько дней подряд). Среди этих студентов

в качестве причины пропусков называются: отсутствие интереса к предметам, как правило, гуманитарным (10%); ненужность предмета (чаще всего, гуманитарного) для будущей профессии и/или для жизни (19%); необходимость зарабатывать на жизнь (40%); большая важность других дел и увлечений – спорт, учеба еще где-то, семейные и личные обстоятельства и др. (52%). В двух последних позициях, где предполагался выбор – учиться или работать, учиться или заниматься спортом (или ещё чем-либо более интересным, важным, нужным и т. д.), студенты соответственно выбирали второе, пренебрегая, как правило, гуманитарной дисциплиной [2].

В другом опросе студентов, проводимом в форме анкетирования с использованием вопросов открытого типа, на задаваемый им вопрос: «Должны ли все будущие специалисты-инженеры изучать гуманитарные науки?» – мы услышали «нет» от 10% отвечавших, 30% ответили «не уверен(а)», «сомневаюсь». Аргументировали ответы так: 1) гуманитарные науки не нужны, чтобы стать успешным в своей профессии, и лишь будут отвлекать от изучения важных для профессии знаний; 2) гуманитарные знания не должны быть навязаны: студент сам знает, что и когда ему стоит изучать в гуманитарном плане. На необходимость изучения гуманитарных дисциплин в техническом вузе указали 60% опрошиваемых. На вопрос: «Для чего нужны гуманитарные знания?» – студенты дают следующие ответы: «Чтобы развиваться как общество и передавать знания по наследству», «Чтобы в обществе формировалась общая картина мироощущения», «Для расширения кругозора», «Чтобы развивать себя как личность», «Чтобы успешно социализироваться, сделать профессиональную карьеру», «Чтобы правильно вести себя в социуме и не создавать конфликтов», «Чтобы знать как развивается общество и каждый человек», «Это позволяет разносторонне развиваться, с разных сторон подходить к решению жизненных задач», «Чтобы научиться правильно/выразительно/понятно говорить» и др. Отвечая на вопрос: «Какие гуманитарные дисциплины должны быть включены в Вашу образовательную программу?», большинство назвало психологию – 93%, уточняя: психологию общения (делового общения) – 52%, конфликтологию – 17%, психологию личности – 15%, психологию профессии (психологию становления карьеры) – 9%. Кроме психологии, в списке «целесообразных» гуманитарных дисциплин студентами были названы: литература, русский язык, история, культурология, религиоведение, социология, экономические знания, политология, философия (дисциплины перечислены в соответствии с уменьшением рейтинга, который им присвоили студенты, оценивая их значимость для развития личности и общества, а именно: психология – 10, ..., философия – 1).

Таким образом, результаты наших исследований показывают, что важность включения гуманитарных дисциплин в учебный план специальности оценивается будущими инженерами не одинаково высоко, а их значимость (каждой из перечисленных гуманитарных дисциплин) для общего развития личности и для становления профессионала, – а тем более для развития общества и всей цивилизации, – не очевидна, не понятна. Ввести гуманитарные дисциплины в систему ценностей студентов технических специальностей, инженерных профессий – педагогическая задача всех субъектов, организующих и реализующих образовательный процесс подготовки инженеров. Гуманистическое сознание человека – детерминирует гуманистический взгляд человека на окружающий его мир.

Гуманитарные знания углубляют естественнонаучные знания о человеке и его жизни, нацеливают его на самостоятельный поиск путей самосовершенствования, укрепления физического и духовного равновесия, пробуждения творчества и нравственности в своих деяниях.

Важным компонентом гуманитаризации образования может быть внесение дополнительного материала, наполняющего гуманистическим, нравственным смыслом каждую изучаемую дисциплину. Для этого может использоваться исторический материал.

Предложенная Елкановой концептуально-теоретическая модель гуманитаризации включает девятнадцать структурных компонентов [4]. Один из них – историко-ампликативный компонент. Он направлен на формирование широты, масштабности мышления, так как анализ эволюции идей, законов, тенденций приучает видеть связь между прошлым и настоящим, между различными областями знания и культуры в зависимости от реалий исторической эпохи, показывает преемственность в развитии общества, науки и культуры. Учёные отмечают положительные эффекты изучения истории, исторических аспектов содержания учебных дисциплин [12]. Исторические знания: передают студентам общую логику деятельности; погружают в систему человеческих ценностей; демонстрируют связи с обществом и общественным прогрессом; впускают живую жизнь в строгий мир технократии, освещая его в познавательных рассказах с высоким обучающим потенциалом; освещают этапы развития отрасли, знакомят студентов с видными персоналиями отрасли, их вкладом в развитие науки и практики; обеспечивают сохранение социальной памяти и передачу от поколения к поколению гуманитарно-культурных достижений человеческого общества в целом и отдельных общностей людей.

Экскурс в культуру прошлого, в т.ч. через изучение истории развития человеческих знаний, становления разнообразных сфер человеческой деятельности, само по себе представляет огромную просветительскую ценность, демонстрируя учащимся пути исканий истины, историю человеческого духа, формируя тем самым патристические убеждения. Потому так важна деятельность преподавателей вуза по написанию монографий, учебных и учебно-методических пособий, аккумулирующих в себе наследие цивилизации, страны, отдельной отрасли производства или конкретной сферы деятельности людей.

Таким образом, гуманитаризация – это не только набор знаний, которые усваивают студенты (в том числе и социальных) через учебные дисциплины. В гуманитарной культуре будущий профессионал находит гуманистические и эстетические образцы, этические и поведенческие нормы. Гуманитарное образование является основой духовной культуры общества, ее фундаментом, вне которого она не может развиваться, поскольку только гуманитарно-образованные люди способны создавать такие ценности, как язык, литература, искусство и т. д. В процессе освоения гуманитарной культуры, её смыслов и ценностей «формируется духовность человека, его мировоззрение, понимание им своего места и роли в обществе». Личность – это всегда индивидуальность, которая формируется внутри и на основе определенно культуры [9]. Профессия обретает гуманистический смысл лишь тогда, когда за ней обнаруживается нечто более высокое и ценное, а именно обретение своей индивидуальности в многогранном мире культуры.

Отечественный философ А.П. Назаретян сформулировал «Принцип техно-гуманитарного баланса»: технологический прогресс обеспечивает внешнюю устойчивость общества, но вместе с тем вызывает ощущение вседозволенности и всемогущества – чем выше рост технологий, тем больше средств требуется обществу для сдерживания агрессии и сохранения человеческого в человеке, в каждом новом поколении землян! [15]. Значимую часть этих средств, трудно оценимую роль в обеспечении сохранности человеческих качеств у людей принадлежит образованию, при условии его успешной гуманизации и гуманитаризации.

Развернувшиеся процессы гуманизации и гуманитаризации в технических вузах обострили проблему подготовки педагогических кадров для всестороннего обучения и личностного развития инженеров.

Происходящие в образовательной системе России преобразования нуждаются в высококвалифицированных, творчески мыслящих специалистах, которые могут активно влиять на уровень производственного и общественного развития государства. В настоящее время одним из важнейших факторов, определяющим конкурентоспособность не только каждого региона, но и государства в целом, является эффективное использование имеющихся интеллектуальных ресурсов.

Курс на омоложение научно-педагогических работников понятен и востребован. Важнейшим направлением признается стимулирование научно-инновационной активности молодежи.

В этой связи особое значение приобретает подготовка молодых ученых и, прежде всего, в среде вузовского научного сообщества как важнейшего стратегического ресурса страны [17].

Магистратура технического вуза представляет собой связующее звено между бакалавриатом, как общим профессиональным образованием, и аспирантурой, которая ориентирована на научно-исследовательскую деятельность. В задачи магистратуры входит формирование следующих компетенций: профессиональной, научно-исследовательской, организационно-управленческой деятельности и *педагогической*.

Кроме того, уровень магистратуры, в соответствии с профессиональным стандартом, дает *право на осуществление педагогической деятельности в вузе*. Магистерские программы могут рассматриваться как первое звено образовательной траектории потенциального преподавателя, позволяющее отбирать и готовить квалифицированных специалистов из числа мотивированных и наиболее подготовленных обучающихся, выравнивать возрастной дисбаланс в сторону омоложения преподавательского состава [21].

Стадии становления молодого специалиста как преподавателя известны: обучение в магистратуре, работа ассистентом на кафедре, написание диссертации в аспирантуре.

Сложившаяся ситуация в инженерно-технических вузах определила необходимость дополнительного обучения и своевременной переквалификации преподавателей, не имеющих педагогической подготовки. Решая на практике эту проблему, институты дополнительного непрерывного образования университетов, вузы педагогического профиля, центры переподготовки и повышения квалификации работников образования осуществляют подготовку преподавателя высшей школы в основном по традиционной модели в очном, очно-заочном, дистанционном или онлайн-форматах.

Для того чтобы выявить резервы повышения качества подготовки магистрантов к научно-педагогической деятельности, необходимо обнаружить существующие проблемы в этой области.

У бакалавров инженерных направлений бытует мнение, что для предстоящей профессиональной деятельности им пригодятся только специальные дисциплины. Вследствие чего информация, получаемая на учебных занятиях по гуманитарным дисциплинам, воспринимается и усваивается обучающимися избирательно [2; 8].

В силу традиций, подавляющее большинство преподавательского состава технических вузов не имеет специального профессионально-педагогического образования и не всегда ориентировано на преподавательскую деятельность в сфере высшего образования. При этом, как отмечает О.Н. Скраун, практически отсутствуют работы, посвященные формированию мотивационной составляющей молодых ученых высшей школы [17].

На протяжении многих десятилетий наиболее важным показателем квалификации преподавателя считалось наличие ученой степени. В связи с этим, как отмечает академик А.Н. Новиков, «самым тяжелым случаем, реально наблюдающимся в практике, является такой, когда ни на одной из ступеней от ассистента до профессора преподаватель вуза не получал необходимой педагогической подготовки». В этом случае происходит как бы «накопление» ошибок, т.е. накопление пробелов в педагогической подготовке. Это может привести к такой ситуации, когда доктор наук, профессор оказывается блестяще образованным в своей предметной области и недостаточно подготовленным в педагогическом отношении [16].

Более того, постоянная ротация профессорско-преподавательского состава за счёт привлечения сторонних людей с более высокими в научном плане индикаторами сама по себе отнюдь не способствует укреплению университетской традиции преподавания [17].

Анализ научной литературы показал, что вопросы формирования педагогической деятельности на методологическом уровне раскрыты достаточно хорошо. При этом отсутствуют прикладные, системные исследования по проблеме педагогической подготовки магистрантов. Практически не разработанными являются не только педагогические условия, методологические подходы, обеспечивающие готовность выпускников магистратуры к выполнению функций преподавателя, но и модели подготовки к научно-педагогической деятельности в условиях цифровизации образовательной среды.

Итак, актуализация проблемы подготовки магистранта к научно-педагогической деятельности обусловлена происходящими процессами по реализации национальных проектов образования в XXI веке и требует серьёзного переосмысления подходов к обеспечению и управлению качеством образования в высшей школе. Полагаем, что системообразующая роль педагогических знаний должна определять сущность профессиональной подготовки и переподготовки преподавателей вузов.

Подготовка потенциального преподавателя из числа магистров ориентирована прежде всего на личностно-профессиональное развитие специалиста и имеет ценностно-смысловую направленность процесса обучения. Смысл подготовки заключается не столько в насыщении слушателя определенным объемом информации, сколько в развитии у него такой основной компетенции, как умение оперировать предметным содержанием

знаний, проектировать и формировать собственный индивидуальный стиль деятельности.

Л.С. Федорчук [21] предлагает структуру подготовки преподавателя технического вуза, состоящую из трех ступеней: адаптационной (подготовка к самостоятельной научно-педагогической деятельности), методологической (комплексная психолого-педагогическая, социально-экономическая и информационно-технологическая подготовка) и творческо-рефлексивной (повышение педагогической эрудиции; развитие индивидуального стиля деятельности).

Анализ работ исследователей показывает, что для решения проблемы подготовки преподавателей технического вуза нужен комплексный подход. Нами предлагается модель подготовки магистранта к научно-педагогической деятельности в качестве преподавателя в техническом университете. Она построена на основе модульно-накопительной системы и состоит из трёх этапов. На первом, адаптационном, этапе включающем изучение теории дидактики и диагностику личностных и профессиональных качеств обучающихся, студент магистрант проходит плановое обучение по дисциплине «Психология и педагогика высшей школы». Данный этап учитывает тот факт, что обучение строится не на нулевом уровне образованности обучающегося, а с учетом уже накопленного жизненного и профессионального опыта взрослого человека, где ключевой методико-педагогической задачей становится не только усвоение принципов гуманизации и гуманитаризации образования, накопление психолого-педагогических знаний, но в первую очередь создание мотивации к освоению научно-педагогической деятельности, глубинное понимание субъект-субъектной системы отношений, ознакомление с практико-ориентированными методами обучения. Опросы показывают, что склонность к преподавательской деятельности проявляют не более 15–25% от числа обучающихся по магистерским программам. С учетом общего и специального уровней подготовки, выявленных личностных качеств и мотивационной готовности заниматься преподавательской деятельностью, с данной категорией проводится собеседование и осуществляется отбор кандидатов на последующее освоение педагогической профессии.

Далее магистрантам, согласившимся участвовать в программе подготовки к научно-педагогической деятельности, предлагается перейти ко второму этапу. На данном этапе используется модульно-накопительная система, состоящая из пяти модулей. Содержательная часть включает в себя следующие модули:

- инновационные подходы в преподавании учебных дисциплин;
- цифровые образовательные ресурсы и инновационные технологии обучения;
- научно-методические основы педагогической деятельности;
- психологические аспекты учебно-профессиональной деятельности и профессионального развития обучающихся;
- профессиональная психологическая поддержка инновационной деятельности научно-педагогического работника.

Виды модулей могут быть как очные краткосрочные, так и дистанционные по индивидуальным траекториям. В состав модуля могут входить семинары, конференции, мастер-классы, круглые столы, тренинги и другие формы обучения, в том числе и с использованием дистанционных

образовательных технологий и электронного обучения. При этом модули могут быть в определенной мере регламентированы по срокам действия, объему образовательной программы, составу участников, по формам коммуникации, по способам оценивания индивидуальной деятельности и общего результата.

Третьим этапом подготовки является научно-педагогическая практика. Она должна обеспечить магистрантам возможность приобретения опыта осуществления эффективной профессиональной деятельности (как педагогической, так и научно-исследовательской) в соответствии с требованиями ФГОС ВПО и особенностями образовательной программы специализированной подготовки магистра.

В содержание педагогической практики можно включить подготовку и проведение пробных лекций, семинаров и практических работ с применением современных разнообразных методов обучения [5].

Руководителями практики являются научный руководитель магистранта и преподаватель дисциплины «Психология и педагогика высшей школы». При проведении пробных занятий оценивается проектирование и реализация в практике обучения нового учебного содержания, технологий и конкретных методик обучения.

Таким образом, научно-педагогическая подготовка преподавателя технического вуза, по нашему мнению, должна осуществляться в период обучения в магистратуре, носить системный и интегративный характер, детерминированный профессиональной образовательной программой магистратуры, и рассматриваться как полноценный цикл в структуре профессионально-педагогической подготовки будущего научно-педагогического работника. Такая подготовка должна проектироваться в соответствии с моделью профессионально-педагогической деятельности конкретного вуза.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод: гуманизация и гуманитаризация высшего и, в первую очередь, технического образования позволит подготовить специалистов инженерных профессий, способных создать средства и условия для выхода из системного (антропологического, культурного, нравственного, экологического) кризиса современного общества. Причем успехи в решении столь глобальной задачи детерминированы не только насыщением гуманитарными дисциплинами образовательных программ подготовки инженеров, не только наполнением гуманитарными аспектами профильных дисциплин, но не в последнюю (а, может, и в первую) очередь, – подготовкой преподавателей, которые смогут усилить гуманитарную составляющую мировоззрения выпускников технических вузов. Чтобы сформировать у студентов личностное отношение к изучаемому предмету, ответственность за все свои деяния, преподаватель должен сам обладать такими качествами, поскольку личность воспитывается личностью, духовность – духовностью.

Как сформулировал В.А. Сластенин, «духовный, нравственный облик педагога, его профессиональная компетентность, знание современной школы и передового педагогического опыта, исследовательская культура, творческое отношение к делу, умение сотрудничать с коллегами, педагогическое мастерство – живой пример для будущего учителя». Проблема подготовки преподавателя такого уровня для технического вуза может

быть решена силами профессорско-преподавательского состава вуза, преподающего гуманитарные дисциплины.

### Список литературы

1. Антропологическая катастрофа. Куда пропал человек [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://concepture.club/post/obrazovanie/krizis-gumanitarnogo-znaniya>
2. Бабаева Н.М. Посещаемость занятий студентами как фактор и критерий успешности адаптации в вузе [Текст] / Н.М. Бабаева // Современное образование: СТО: матер. XXV Междунар. научн.-методич. конф. – СПб., 2019. – С. 636–639.
3. Берендеев К. Восстание машин [Текст] / К. Берендеев // Машины и механизмы. – 2020. – №2 (173). – С. 104–111.
4. Елканова Т.М. Локальная гуманитарно-развивающая среда в структуре общегуманитарного базиса образования / Т.М. Елканова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/pdf/2017/4/26612>
5. Завада Г.В. Педагогическая практика магистрантов как этап профессиональной адаптации к деятельности преподавателя высшей школы / Г.В. Завада, С.А. Хомочкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-adaptatsiya-k-nauchno-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavatelya-vysshey-shkoly-na-etapah-vuzovskoy-i>
6. Зинченко В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии [Текст] / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогика [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М.: КНОРУС, 2010. – 744 с.
8. Коньшева Ю.Е. Проблемы подготовки магистров инженерных направлений к педагогической деятельности [Текст] // Концепт. – 2017. – Т. 39. – С. 3856–3860.
9. Кравец А.С. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования / А.С. Кравец [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rciabc.vsu.ru/irex/pubs/kravets2.htm>
10. Кто такие японские хикикомори? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://masterok.livejournal.com/3120333.html>
11. Кураков Л.П. Место и роль вузовского гуманитарного образования в гуманизации общественного сознания [Текст] / Л.П. Кураков, Е.А. Игнатьева, В.Л. Кураков // Транспортное дело России. – 2013. – №6, ч. 2 (109). – С. 2019–223.
12. Курс «История специальности» как реализация гуманитаризации технического образования / Р.Н. Бахтизин, А.В. Шемяков, В.Е. Керимов [и др.] // История и педагогика естествознания. – 2016. – №4. – С. 9–15.
13. Лем С. Сумма технологий [Текст] / С. Лем. – М.: АСТ; СПб.: Terra Fantastica, 2006. – 669 с.
14. Мамардашвили М.К. Сознание и цивилизация [Текст] / М.К. Мамардашвили. – СПб.: Азбука, 211. – С. 104.
15. Назаретян А.П. Нелинейное будущее [Текст] / А.П. Назаретян. – М.: АРГАМАК-медиа, 2017. – С. 509.
16. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям [Текст] / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – Изд. 3-е, перераб. – М.: ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
17. Скраун О.Н. Мотивация научной деятельности молодых ученых. Региональный аспект [Текст]: дис. ... канд. социол. наук / О.Н. Скраун. – Тюмень, 2013. – 217 с.
18. Солженицын А.И. Как нам обустроить Россию? // А.И. Солженицын. Публицистика: в 3 т. Т. 1. – Ярославль, 1995. – С. 385.
19. Тоффлер Э. Шок будущего [Текст] / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2004. – 557 с.
20. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 27.12.2019) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/>
21. Федорчук Л.С. Подготовка магистрантов к профессионально-педагогической деятельности преподавателя технического вуза [Текст] // Известия Томского политехнического университета. – 2007. – Т. 310, №3. – С. 248–253.

## 2.2. О ВЫСШЕМ ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИИ И ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЯХ

*Жадан Владимир Николаевич*

Вопросам анализа современного высшего образования в Российской Федерации (далее – Россия, РФ), в том числе и высшего юридического образования, повышения и обеспечения качества обучения на каждом из этапов высшего юридического образования, совершенствования системы образовательных организаций высшего образования (высших учебных заведений) (далее – вузов), осуществляющих подготовку будущих юристов, развития направлений юридической подготовки, которые влияют на формирование правового государства и гражданского общества в России [1; 3; 8; 16; 19; 21; 22; 30; 31; 37], анализа нормативно-правовых актов в сфере образования, в том числе нормативных требований к высшему юридическому образованию, направлений подготовки по высшему юридическому образованию [2; 12; 23; 25; 33], посвящено много публикаций в юридической литературе, средствах массовой информации (далее – СМИ) и интернет-ресурсах. Такой интерес является закономерным, так как практически все страны мирового сообщества стремятся позиционировать свое государственно-политическое устройство как основанное на верховенстве права и закона в государстве, разделении ветвей государственной власти и иных общеправовых принципах, которые позволяют определять его как демократическое правовое государство, что не исключает продолжения исследования некоторых вопросов о высшем юридическом образовании и государственных требованиях, предъявляемых к нему в вузах России, и предложить их авторское понимание.

Предметом данного исследования будут некоторые вопросы, характеризующие высшее юридическое образование и государственные требования, предъявляемые к нему в вузах, и являющиеся продолжением ранее опубликованных автором материалов – «Новые федеральные государственные требования к подготовке юристов-бакалавров», «Практико-ориентированное изучение юридических дисциплин в вузе», «Некоторые подходы в преподавании юридических дисциплин» и других.

Исходя из предмета исследования, в центре авторского интереса будут следующие вопросы: как характеризуется в современных условиях высшее юридическое образование в России; каковы основные положения и ориентиры Болонской декларации и вхождения России в Болонский процесс; в каких нормативно-правовых актах в сфере образования определяются положения об образовании, в том числе государственные требования к высшему юридическому образованию; какие предусматриваются направления подготовки и формы обучения по высшему юридическому образованию; как реализуется на практике Болонский процесс в России и какие имеются научные подходы по нему; какие вопросы и проблемы имеются в отношении вузов? При этом в ходе рассмотрения указанных вопросов автором будут частично использоваться ранее опубликованные материалы.

Стратегическая цель реформирования и модернизации образования в России – создание эффективной инновационной образовательной среды в отечественных вузах через содействие прогрессивным нововведениям,

внедрение современных технологий и моделей (подходов) обучения. Образовательный процесс в вузах должен осуществляться с учетом возможностей современных информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) обучения, инновационных и интерактивных методов и форм обучения и ориентироваться на формирование образованной, гармонично развитой личности, способной к постоянному обновлению профессиональных знаний, умений и навыков, мобильности и быстрой адаптации к изменениям в социально-культурной сфере, системе эффективной организации труда и управления в условиях рыночных отношений.

Главный вектор современного развития высшего образования в России, в том числе и высшего юридического образования, определяется общим направлением отечественных вузов на вхождение в общеевропейское и мировое образовательное пространство, гармонизацию российских и европейских нормативных стандартов высшего образования при сохранении своей нравственно-культурной идентичности, а равно как и системы высшего образования с отечественной спецификой.

Как известно, реформирование системы высшего образования, в том числе и высшего юридического образования, подразумевает его основанность на компетентностном подходе, что предусматривает определение компетенций, которые должен освоить студент как будущий юрист.

С сентября 2003 года Россия присоединилась к Болонскому процессу, который предусматривает реформирование российской образовательной системы в единое европейское образовательное пространство с признанием дипломов во всех странах – участницах Болонской системы образования с целью создания конкурентоспособного образования по отношению к образовательным системам Северной Америки, прежде всего США, Австралии, Юго-Восточной Азии и других регионов, куда происходит отток молодых людей («утечка мозгов») из стран Европы с целью получения образования и последующей трудовой деятельности, а поэтому в России были приняты нормативно-правовые акты в сфере образования, введены в высшем образовании уровни подготовки бакалавриат и магистратура, новые нормативные требования в виде федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС), предусматривающих получение обучающимся определенного набора компетенций, востребованных в современных реалиях, то есть ориентированных на реальный рынок труда [5], и т. д.

Так, на основании положений и ориентиров Болонской декларации [4] отечественные сторонники и «толкатели» вхождения России в Болонский процесс исходили из основной задачи Болонского процесса – это создание европейского пространства высшего образования к 2010 году [6, с. 9] и, соответственно, скорейшего утверждения в России высшего образования по уровням бакалавриата и магистратуры. При этом в части реформирования системы высшего образования авторы вхождения России в Болонский процесс предлагали и соответствующие меры для содействия интеграции России в единое европейское образовательное пространство [6, с. 12].

В научном сообществе, СМИ и в среде выпускников вузов не утихает дискуссия на тему: насколько эффективна Болонская система образования, а Болонский процесс может ли применим в условиях российской действительности и нужен ли он вообще?

Естественно, в научной литературе и СМИ на тему о результатах применения Болонского процесса в российской системе образования имеется много публикаций и материалов, отмечающих плюсы и минусы принятия в России Болонской системы образования и которые автором частично будут использоваться при рассмотрении соответствующих вопросов по исследуемой теме.

С учетом основных положений и принципов Болонской декларации [4] в России был принят новый закон в сфере образования и, как отмечает Ю.С. Давыдов «В законе закреплены все те новации в образовании, направления развития образования, способствующие вхождению России в Болонский процесс [10].

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [35] (далее – ФЗ «Об образовании в РФ»), вступившему в силу с 1 сентября 2013 года, образовательный процесс представляет собой «единый целенаправленный процесс обучения и воспитания, являющийся общественно значимым благом и осуществляется в интересах человека, семьи, общества и государства ...» (ст. 2) и на основании ст. 11 ФЗ «Об образовании в РФ» образовательный процесс основывается на федеральных государственных образовательных стандартах и федеральных государственных требованиях по соответствующему уровню и направленности образования.

В ч. 5 ст. 10 ФЗ «Об образовании в РФ» определяется, что в России устанавливаются уровни профессионального образования – это среднее профессиональное образование и высшее образование. Указанные уровни профессионального образования полностью относятся к юридическому образованию, и, соответственно, среднее юридическое образование обучающиеся получают в колледжах и других профессиональных образовательных организациях среднего образования, а высшее юридическое образование обучающиеся получают в специальных юридических вузах (например, Барнаульский юридический институт МВД России, Московский государственный юридический университет, Саратовская государственная академия права, Уральский государственный юридический университет и т. д.) или вузах, имеющих юридические институты либо факультеты (отделения) (например, Казанский (Приволжский) федеральный университет (далее – КФУ), Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (далее – МГУ), Санкт-Петербургский государственный университет и т. д.).

В этой же статье ФЗ «Об образовании в РФ» указываются и уровни профессионального высшего образования – это высшее образование – бакалавриат; высшее образование – специалитет, магистратура; высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

В ч. 1 ст. 69 ФЗ «Об образовании в РФ» определяется, что «высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации».

С 2009 года вузы перешли на двухуровневую систему высшего профессионального образования, сохранив при этом по некоторым профес-

сиям квалификацию «специалист» [7], а с 1 сентября 2013 года ФЗ «Об образовании в РФ» ввел трехуровневую систему высшего профессионального образования, то есть первый уровень – бакалавриат, второй уровень – магистратура и специалитет, третий уровень – аспирантура.

При этом с момента введения первого ФГОСа по высшему юридическому образованию и по настоящее время принято несколько поколений ФГОСов, которые определяют федеральные государственные требования к уровням высшего юридического образования, то есть к высшему образованию по бакалавриату, высшему образованию по специалитету и магистратуре, высшему образованию по подготовке кадров высшей квалификации (аспирантуре).

В настоящее время по высшему юридическому образованию действуют следующие ФГОСы:

- федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (далее – ФГОС ВО) по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата), утвержденный Приказом Минобрнауки России от 01.12.2016 №1511 [29];

- федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр»), утвержденный Приказом Минобрнауки России от 14.12.2010 №1763 [25] (подготовлен новый ФГОС по магистратуре, но так и не утвержден);

- федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, направление подготовки 40.06.01 Юриспруденция (уровень подготовки кадров высшей квалификации), утвержденный Приказом Минобрнауки России от 05.12.2014 №1538 [28].

Согласно Приказу Минобрнауки России от 12.09.2013 №1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» [27] определяются шифры и названия направлений подготовки и специальностей по высшему образованию, в том числе и по высшему юридическому образованию.

В настоящее время по высшему юридическому образованию используются следующие шифры и названия направлений подготовки и специальностей [27]:

- 40.03.01 – Юриспруденция (высшее образование – бакалавриат), что соответствует ФГОС ВО 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата);

- 40.04.01 – Юриспруденция (высшее образование – магистратура) (030900) и с учетом ФГОС ВО 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) магистр);

- 40.05.01 – Правовое обеспечение национальной безопасности (высшее образование – специалитет), что соответствует ФГОС ВО 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета);

- 40.05.02 – Правоохранительная деятельность (высшее образование – специалитет), что соответствует ФГОС ВО 40.05.02 Правоохранительная деятельность (уровень специалитета);

- 40.05.04 – Судебная и прокурорская деятельность (высшее образование – специалитет), что соответствует ФГОС ВО 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность (уровень специалитета);

– 40.06.01 – Юриспруденция (высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации – аспирантура), что соответствует ФГОС ВО 40.06.01 Юриспруденция (уровень подготовки кадров высшей квалификации).

На основании ФЗ «Об образовании РФ» и с учетом ФГОСов устанавливаются федеральные государственные требования, предъявляемые по высшему юридическому образованию к уровню бакалавриата (со сроком обучения не менее 4 лет), квалификации «специалист» (со сроком обучения не менее 5 лет) и квалификации (степени) «магистр» (со сроком обучения не менее 6 лет).

Автор настоящего исследования работает в Елабужском институте КФУ, в котором на юридическом факультете осуществляется обучение будущих юристов по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция (уровень бакалавриата), а поэтому предлагается рассмотреть нормативные требования, определяемые ФГОС ВО и с использованием ранее опубликованных материалов [12, с. 491–495].

ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата), утвержденный Приказом Минобрнауки России от 01.12.2016 №1511 [29] введен в действие с 1 сентября 2017 года.

Согласно п. 3.1 ФГОС ВО устанавливается, что получение образования по программе бакалавриата допускается только в образовательной организации высшего образования (в вузах), к которым относится и Елабужский институт КФУ.

В п. 3.2 ФГОС ВО устанавливаются три формы обучения – очная, очно-заочная и заочная. В части заочной формы обучения устанавливается, что она допускается при получении второго и последующего высшего юридического образования.

По мнению автора [12, с. 491], установленное требование к высшему юридическому образованию по заочной форме обучения справедливо, если исходить из образовательного уровня поступающих лиц на заочную форму обучения, обязательного качества юридического образования, самостоятельной и практической направленности обучающихся в ходе обучения на заочной форме, способности будущих юристов-бакалавров на практике оказывать юридическую помощь физическим и юридическим лицам.

В п. 3.3 ФГОС ВО определяются сроки получения образования по программе бакалавриата: по очной форме обучения – 4 года; по очно-заочной и заочной формам обучения срок увеличивается не менее чем на 6 месяцев и не более чем на 1 год. При этом обучение по индивидуальному учебному плану вне зависимости от формы обучения составляет не более срока получения образования, установленного для соответствующей формы обучения, а при обучении по индивидуальному плану лиц с ограниченными возможностями здоровья может быть увеличен по их желанию не более чем на 1 год по сравнению со сроком получения образования для соответствующей формы обучения.

В п. 3.4 ФГОС ВО указывается, что при реализации программы бакалавриата вуз вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, которые достаточно активно используются в Елабужском институте КФУ.

В ФГОС ВО определяется структура программы бакалавриата, в которую включаются: Блок 1 «Дисциплины (модули) базовой и вариативной части»; Блок 2 «Практики и вариативная часть» и Блок 3 «Государственная итоговая аттестация и базовая часть».

В п. 6.3 ФГОС ВО определяется, что «Дисциплины (модули), относящиеся к базовой части программы бакалавриата, являются обязательными для освоения обучающимся вне зависимости от направленности (профиля) программы бакалавриата, которую он осваивает».

В п. 6.4 ФГОС ВО определяется базовая часть Блока 1 и дается обязательный перечень учебных дисциплин – философия, история государства и права России, история государства и права зарубежных стран, иностранный язык, иностранный язык в сфере юриспруденции, безопасность жизнедеятельности, теория государства и права, конституционное право, административное право, гражданское право, гражданский процесс, арбитражный процесс, трудовое право, уголовное право, уголовный процесс, экологическое право, земельное право, финансовое право, налоговое право, предпринимательское право, международное право, международное частное право, криминалистика, право социального обеспечения, семейное право и криминология, которые включают гуманитарные, филологические и юридические дисциплины. При этом объем, содержание и порядок реализации дисциплин базовой части определяются вузом самостоятельно.

В части учебных дисциплин, которые включаются в вариативную часть, то их перечень и объем вузом также определяются самостоятельно. После выбора студентами направленности (профиля) программы бакалавриата, они выбирают дисциплины вариативной части, которые становятся для них обязательными (п. 6.6).

В п. 6.7 ФГОС ВО предусматриваются три типа практик (учебная, производственная и преддипломная) и способы проведения этих практик (стационарная, выездная), которые преследуют цель получения практических умений и навыков, и тем самым определяет компетентностно-ориентированную модель высшего юридического образования. Также вуз самостоятельно вправе предусмотреть и иные типы практик дополнительно с учетом установленных ФГОСом. Проведение учебной и (или) производственной практики может осуществляться в структурных подразделениях вуза. Для лиц с ограниченными возможностями здоровья выбор мест прохождения практик производится с учетом их состояния здоровья и требований по доступности.

В соответствии ФГОС ВО и с учетом основных типов практик, а также возможного дополнительного типа практик, вузы самостоятельно в программах практик определяют их цели, задачи и формы отчетности. По общему правилу практики проводятся в организациях и учреждениях с учетом профиля подготовки студентов (например, административное, гражданское, уголовное право и др.). Допускается прохождение учебной практики в юридических клиниках, лабораториях и на кафедрах вуза, если имеется необходимый кадровый и научный потенциал [12, с. 494].

В п. 6.8 ФГОС ВО определяется «Государственная итоговая аттестация», которая включает подготовку к сдаче и сдачу государственного экзамена, а также защиту выпускной квалификационной работы (далее –

ВКР), включая подготовку к процедуре защиты и процедуру защиты (если организация включила защиту ВКР).

В п. 6.9 ФГОС ВО устанавливается, что «При разработке программы бакалавриата обучающимся обеспечивается возможность освоения дисциплин (модулей) по выбору, в том числе специальные условия инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья, в объеме не менее 20% вариативной части Блока 1...».

В п. 6.10 ФГОС ВО определяется в части количества часов, которые отводятся на лекционные занятия и при этом в целом по базовой части должно составлять не более 50% от общего количества часов аудиторных занятий, отводимых на реализацию данной части и не выделяются практические занятия и их объем в аудиторных занятиях.

По мнению автора [12, с. 492], такой подход по дисциплинам базовой части, выбору дисциплин вариативной части студентами, возможности освоения дисциплин (модулей) по выбору, а также предусматривающий возможность определения объема, содержания и порядка реализации дисциплин самостоятельно вузом является, безусловно, только положительным, но его правильность определения и тем более эффективность покажет только время реализации и качество подготовки выпускников-бакалавров в ходе их профессиональной деятельности.

Представляют интерес и виды профессиональной деятельности, которые устанавливаются в ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата).

В п. 4.3–4.4 ФГОС ВО определяются 4 вида профессиональной деятельности – нормотворческая, правоприменительная, правоохранительная и экспертно-консультационная, к которым готовится выпускник по программе бакалавра и, учитывая на какие из указанных видов деятельности ориентирована программа бакалавриата определяются профессиональные задачи, к выполнению которых должен быть готов выпускник-бакалавр. При этом не предусматривается такой вид профессиональной деятельности, как педагогический, то есть выпускник не вправе осуществлять правовое воспитание и преподавание юридических дисциплин.

По мнению автора [12, с. 492], это неправильно, так как в ходе правоприменительной, правоохранительной и экспертно-консультационной деятельности юристы обязаны осуществлять правовое воспитание лиц по уважительному отношению к праву и закону, законопослушному поведению, а поэтому вправе осуществлять не только правовое воспитание, но и преподавание юридических дисциплин, например, в колледжах и других профессиональных образовательных организациях среднего образования, но почему-то этот вид деятельности разработчики ФГОСа исключили.

В п. 5.1–5.4 ФГОС ВО определяются компетенции, которыми должен обладать выпускник после освоения программы бакалавриата, а именно: общекультурными компетенциями (ОК) и общепрофессиональными компетенциями (ОПК) и, учитывая на какие виды деятельности ориентирована программа бакалавриата – профессиональными компетенциями (ПК), а в п. 5.5–5.7 ФГОС ВО предусматривается, что вузы при разработке программы бакалавриата включают соответствующие компетенции в набор требуемых в зависимости от отнесенных к видам деятельности, на которые программа бакалавра ориентирована, а также могут самостоятельно дополнять набор компетенций выпускников с учетом ориентации

программы бакалавра на конкретные сферы знаний и виды профессиональной деятельности, и самостоятельно их устанавливать по отдельным дисциплинам (модулям) и практикам с учетом требований образовательных программы высшего образования (программы бакалавриата) (ст. 12 ФЗ «Об образовании в РФ»).

В п. 7.1–7.4 ФГОС ВО определяются требования к условиям реализации программ бакалавриата, в том числе «Общесистемные требования к реализации программы бакалавриата» (п. 7.1), «Требования к кадровым условиям реализации программ бакалавриата» (п. 7.2), «Требования к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению программы бакалавриата» (п. 7.3) и «Требования к финансовым условиям реализации программ бакалавриата» (п. 7.4).

Тем самым, исходя из нормативных требований бакалавриат – высшее образование, предусматривающее получение диплома с присвоением квалификации (степени) «бакалавр». В свою очередь диплом бакалавра свидетельствует о наличии у выпускника высшего образования и является государственным документом, который подтверждает получение выпускником высшего образования [12, с. 491].

Следует также отметить, что 15 октября 2019 года Минобрнауки России опубликовал проект нового ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата), который планируется ввести в действие с 2020 года [20].

В п. 3.1 проекта ФГОС ВО определяется, что «В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, установленные программой бакалавриата; в п. 3.7 предусматривается, что «Организация устанавливает в программе бакалавриата индикаторы достижения компетенций: универсальных, общепрофессиональных и обязательных профессиональных компетенций – в соответствии с индикаторами достижения компетенций, установленными ПООП; рекомендуемых профессиональных компетенций и самостоятельно установленных профессиональных компетенций – в соответствии с индикаторами достижения компетенций, установленными самостоятельно, а в 3.8 устанавливается, что «Организация самостоятельно планирует результаты обучения по дисциплинам (модулям) и практикам, которые должны быть соотнесены с установленными в программе бакалавриата индикаторами достижения компетенций» [20] и т. д.

В Законе РФ от 26.06.1992 №3132–1 «О статусе судей в Российской Федерации», в п. 1 ч. 1 ст. 4 «Требования, предъявляемые к кандидатам на должность судьи» Закона РФ от 26.06.1992 №3132–1 «О статусе судей в Российской Федерации» определяется, что судьей может быть гражданин РФ, имеющий высшее юридическое образование по специальности «Юриспруденция» или высшее образование по направлению подготовки «Юриспруденция» квалификации (степени) «магистр» при наличии диплома бакалавра по направлению подготовки «Юриспруденция» [14].

Сопоставимое положение внесено в феврале 2020 года и в Федеральный закон от 17.01.1992 №2202–1 «О прокуратуре Российской Федерации», и в п. 1 ст. 40.1 «Требования, предъявляемые к лицам, назначаемым на должности прокуроров» указывается, что прокурорами могут быть граждане РФ, получившие по имеющим государственную аккредитацию

образовательным программам высшее юридическое образование по специальности «Юриспруденция», или высшее образование по направлению подготовки «Юриспруденция», квалификации «магистр» при наличии диплома бакалавра по направлению подготовки «Юриспруденция», или высшее образование по специальностям, входящим в укрупненную группу специальностей «Юриспруденция», с присвоением квалификации «юрист» ... » [34].

Аналогичные требования зачастую предъявляются и к кандидатам, назначаемым на должности адвоката, юристов в органах государственной власти и местного самоуправления, на предприятиях с участием зарубежных инвесторов, что не соответствует действующему законодательству.

Автор разделяет научный подход, что в качестве причин недостаточной востребованности юристов по уровню бакалавриата называется и то, что абсолютное большинство работодателей требуют от выпускников наличие опыта работы по юридическому направлению профессиональной деятельности. Естественно, большинство студентов очной формы обучения не преследуют цель получить во внеучебное время опыт работы по юридической профессии, но отдельные из них, учитывая финансовые затруднения (например, обучаются на договорной (платной) основе и т. д.) не только стараются работать, но и ставят перед собой цель получить юридический опыт. Данная проблема в таком виде имеет государственно-политический оттенок и требует вмешательства со стороны Правительства РФ и Минобрнауки России, а в отдельных случаях и руководства вузов.

По мнению автора [12, с. 494], для подготовки юристов по уровням, входящим в укрупненную группу специальностей «Юриспруденция», с присвоением квалификации «юрист», Минобрнауки России возможно дополнить перечень специальностей высшего образования (уровень специалитета), то есть к имеющимся специальностям – «Правовое обеспечение национальной безопасности», «Правоохранительная деятельность» и «Судебная и прокурорская деятельность» ввести новые специальности – «Адвокатская и нотариальная деятельность», «Международная юридическая деятельность», «Правовое обеспечение международной экономической деятельности», «Правовое обеспечение цифровой экономики», «Правовое обеспечение деятельности органов государственной власти и местного самоуправления», «Правовое обеспечение информационно-технической деятельности», «Правовое обеспечение банковской деятельности», «Правовое обеспечение налоговой деятельности», «Правовое обеспечение таможенной деятельности» и другие.

Также следует отметить, что есть научные предложения о предоставлении права вузам самостоятельно вводить новые направления и специальности по подготовке юристов высшего образования [18].

При характеристике высшего образования, по мнению автора, целесообразно обратить внимание на некоторые результаты использования Болонского процесса в России.

С.И. Плаксий, в качестве возможных плюсов Болонского процесса в России называет общепризнанные положения и ориентиры, как привлекательность европейского высшего образования, повышение международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования, в которую вошла система высшего образования России, обеспечение конкурентоспособности выпускников российских вузов на европейском

рынке труда, обеспечение возможности трудоустройства граждан РФ в европейских странах, независимость и автономия университетов, мобильность граждан с возможностью их трудоустройства и свободного передвижения по странам Европы, обеспечение доступа к возможности получения образования и практической подготовки в вузах Европы, сотрудничество в части обеспечения качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий, возможности согласованных и совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований [24] и т. д.

Особо представляет интерес положение, которое декларируется в Болонской декларации и предполагается реализовывать в Болонском процессе – это то, что «обязуемся достичь этих целей (в рамках наших институциональных полномочий и принятия полного уважения к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии)» [4].

В качестве реалий по реализации на практике Болонского процесса в России и, соответственно, минусов принято называть [24]:

- мобильность граждан РФ в части возможности получения образования и практической подготовки в вузах Европы очень незначительная, и исчисляется единичными выездами студентов и только отдельными вузами, которые могут это обеспечить (например, в Елабужском институте КФУ впервые такая возможность была обеспечена в Западно-Чешский университет г. Пльзень в 2017 году 5 студентам факультета филологии и истории; в 2018 году – 16 студентам из факультета филологии и истории, факультета экономики и управления, и факультета математики и естественных наук; в 2019 году – 7 студентам факультета филологии и истории; студенты юридического факультета в программу посещений вузов Европы не включены);

- незначительное число выпускников вузов, которые желают трудоустроиться в странах Европы (по экспертным оценкам – 2–3% из числа, окончивших вузы);

- уменьшение срока обучения в вузе привело к уменьшению объема подготовки бакалавров в сравнении со специалистами в теоретическом обучении и составляет примерно 1500 часов, а также к значительному сокращению объема практик, так у бакалавра производственная практика сокращена до преддипломной (4–6 недель), тогда как у специалистов практика составляет 12–16 недель; как известно в ходе производственной практики осуществляется реально формирование соответствующих компетенций;

- в ходе реализации программ бакалавриата вузы, как правило, урезают объем часов по общепрофессиональным дисциплинам и сокращают дисциплины специализации, естественно, что приводит к уменьшению специальной подготовки (по экспертным оценкам – до 40%);

- лицензирование и аккредитация вузов становятся все более жесткими, сложными и многоаспектными, и приводящими к ужесточению требований к вузам;

- независимости и автономии вузов, осуществляющих подготовку обучающихся по программам бакалавриата и магистратуре нет, только увеличивается документооборот, использование электронных ресурсов, а

как следствие значительно повысилась загруженность профессорско-преподавательского состава;

– за счет компетентностного подхода предполагалось повысить знания, умения, навыки и в целом компетентность выпускников вузов, но в действительности о высоких компетенциях выпускников бакалавриата можно только мечтать, а профессиональная пригодность выпускников-бакалавров значительно снизилась;

– воспринимается многими работодателями, как неполное высшее образование, а поэтому имеются определенные проблемы в трудоустройстве выпускников с дипломом бакалавров;

– получение высшего образования по магистратуре, зачастую осуществляется в вузах на договорной (платной) основе, учитывая небольшое количество выделяемых бюджетных мест по программам магистратуры;

– уровень выпускников-бакалавров не соответствует потребностям российского рынка труда в части выполнения ими профессиональной деятельности и т. д.

В этой части можно также привести слова одного из сторонников применения в России высшего образования по уровню бакалавриата – Я.И. Кузмина, который считает, что «фактически на уровне бакалавриата студенты получают не профессиональное, а общее высшее образование. Востребованный рынком набор компетенций выпускника-бакалавра включает скорее общую культуру, коммуникабельность и способность к быстрой адаптации, чем конкретные знания» [17, с. 9].

Поэтому автор разделяет научный подход, что «степень бакалавра согласно болонским толкованиям должна давать возможность работать по специальности. И здесь мы видим ключевое противоречие», так как 4-летний бакалавриат не совместим с качественным высшим образованием на уровне современных требований и вызовов [24]. При этом профессиональная пригодность бакалавров значительно снижается, что полностью относится и к выпускникам-бакалаврам в сравнение с направлением подготовки юристов по уровню высшего образования – специалитета, а поэтому о каком качестве подготовки выпускников по программе бакалавриата может идти речь? Она не отвечает современным требованиям международной конкурентоспособности российской системы высшего образования, обеспечению конкурентоспособности выпускников российских вузов на европейском рынке труда, обеспечению качества образования выпускника-бакалавра на российском рынке труда в части выполнения ими профессиональной деятельности.

Исходя из указанных вопросов и положений в части снижения качества высшего образования по уровню бакалавриата, естественно, отечественными исследователями не осталась без внимания и проанализирована реализация Болонского процесса в России на практике, которая осуществлялась под диктовку со стороны Правительства РФ и Минобрнауки России, и без учета традиций и особенностей российской системы высшего образования.

В этой части И.М. Ильинский при характеристике реформы системы высшего образования в России отмечает, что большинство рекомендаций означали кардинальную ломку и уничтожение прежней системы отечественного образования [15].

По мнению А.С. Дружилова, бездумная реализация путем переноса европейских... прототипов образования на российскую почву может иметь разрушительные (но отсроченные, которые проявятся через 10–15 лет) последствия для будущего страны [11].

Представляет интерес позиция Н.Ю. Шепелевой и Е.Ю. Груздевой в части воздействия на вузы при вступлении России в Болонский процесс и его реализации пишут, что «Только у нас вузам диктуют сверху, сколько каких категорий выпускников им готовить, и насаждают бакалавриат. Все другие ведущие европейские страны сумели привязать свои нетрадиционные квалификации к основной модели, вписав свои системы образования в Болонскую. Таким образом, большинство европейских стран участниц – Болонского процесса не меняют коренным образом свои системы образования. И только Россия зачем-то взялась рубить свою систему образования под корень» [38].

Еще более жестко о влиянии на российскую систему высшего образования Болонского процесса высказался И.В. Фомичев, который отмечает, что «Пока же под вывеской Болонского процесса... лишь имитируется модернизация отечественной системы образования. В действительности же происходит нечто иное, а именно – осуществляется проект организации в России колониальной системы образования» [36].

В связи с критической оценкой вхождения России в Болонский процесс и итогов его реализации представляет интерес и позиция ректора МГУ, президента Российского союза ректоров В.А. Садовниченко, который 7 декабря 2016 года выступая на III Конгрессе «Инновационная практика: наука плюс бизнес» назвал ошибкой переход на Болонскую систему высшего образования и предложил вернуться к пятилетнему обучению, а также отметил: «Не удержусь и еще раз скажу. Я считаю допущенной нами ошибкой переход на 4-х летнее образование в высшей школе. Я считаю, что мы должны учить 5 лет, 6 лет, как сделали ведущие западные университеты» [13].

По мнению автора, в качестве возможного использования положений Болонской декларации представляют интерес только ее разумные и выверенные ориентиры, а именно: цели и задачи Болонского процесса, предусматривающие дальнейшее повышение качества высшего образования, студентоориентированное обучение, усиление автономии и академических свобод вузов с их с одновременной ответственностью и подотчетностью, сопоставимость обучения и ученых степеней, использование разнообразных уровней и форм получения высшего образования, обеспечение индивидуализированных образовательных программ и траекторий [24] и т. д.

В целях недопущения дальнейшего ухудшения уровня подготовки квалифицированных кадров, необходимо определить направления и конкретные меры по совершенствованию системы высшего образования в России, в том числе и высшего юридического образования, с учетом особенностей современного социально-экономического развития страны, уровня современных требований и вызовов, а также выверенным принятием соответствующих положений и ориентиров Болонской декларации, без перегибов и ломки устоявшихся традиций в российской системе образования, востребованности квалифицированных специалистов в современных реалиях, то есть ориентированных на реальный рынок труда во

всех сферах профессиональной деятельности, предпочтительней которых является высшее образование по второму уровню – специалитет, а поэтому необходимо готовить будущих юристов по программе специалитета и сроком обучения не менее 5 лет.

В этой части также представляет определенный интерес опыт ведущих вузов России, например, в МГУ введено 6-летнее базовое образование.

Ректор МГУ В.А. Садовничий, комментируя программу развития вуза, отметил, что «мы хотим за шесть лет подготовить выпускника нового типа, чтобы он был «заточен» не только под свою специальность, но и обладал достаточной широтой и кругозором, (был) знающим языки. Мы посчитали, что 6 лет – нормальный срок, за который можно подготовить такого специалиста» [32]. Указанные сроки обучения по уровню высшего образования – специалитет установлены по новым специальностям: нанотехнология, биотехнология и т. д.

Аналогично поступили и в Московском государственном техническом университете имени Н.Э. Баумана (МГТУ), сохранив 6-летнее обучение (точнее, 5 лет 10 месяцев) при выпуске специалистов по инженерным и другим направлениям подготовки.

В заключение при характеристике высшего образования, которое может быть применимо и к высшему юридическому образованию, необходимо обратить внимание на материалы СМИ о заседании 5 декабря 2019 года Совета при Президенте РФ по русскому языку. В ходе обсуждения проблем, связанных с изучением русского языка и литературы, Президент РФ сказал, что не понимает смысла в Болонской системе применительно к выпускникам таких факультетов, как исторический, филологический, русского языка и литературы и некоторых других гуманитарных направлений [39]. В дальнейшем было отмечено, что готовятся нововведения – отмена на гуманитарных факультетах бакалавриата.

Представляет также интерес совместное заседание президиума Госсовета и Совета по науке и образованию при Президенте РФ, состоявшееся 6 февраля 2020 года, на котором В.В. Путин поставил задачу продолжить убирать «вузы-пустышки» в России, а также призвал консолидировать потенциал учебных заведений и научных институтов, где это обосновано, ставить вопрос об их юридическом объединении, чтобы повысить престиж и научный статус, а также доходы преподавателей [9].

По мнению автора, необходимо использовать разумные и выверенные ориентиры Болонской декларации, о чем было указано при рассмотрении высшего юридического образования в России и государственных требований, так как «готовить полуграмотных специалистов с бумажкой о высшем образовании надо прекратить. Надо учить так, чтобы дипломы котируются везде, по всему миру, то есть готовить грамотных профессионалов. Тогда это будет качество образования и его престиж» [39]. В этих целях необходимо повысить качество поступающих абитуриентов не только на бюджетное, но и на договорное (платное) обучение, использовать современные подходы, технологии и формы обучения, сочетающие с традиционными методами инновационные и интерактивные методы обучения, которые требуют самостоятельного и дополнительного рассмотрения и не входят в предмет данного исследования.

Таким образом, на основе анализа нормативно-правовых актов в сфере образования и положений Болонской декларации, материалов СМИ и

научных подходов о высшем образовании и реализации Болонского процесса в России, а также авторского понимания рассмотрены некоторые вопросы и проблемы, характеризующие высшее юридическое образование в России и федеральные государственные требования.

### *Список литературы*

1. Аврамова Е.М. Реформы системы образования в СССР и России как отражение трансформации общественных потребностей / Е.М. Аврамова. – М.: Дело, 2014. – 52 с.
2. Анализ образовательных стандартов по направлению «Юриспруденция» (бакалавриат, магистратура, аспирантура) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://bstudy.net/713397/pedagogika/analiz\\_obrazovatelnyh\\_standartov\\_napравleniyu\\_yurisprudentsiya\\_bakalavriat\\_magistratura\\_aspirantura](https://bstudy.net/713397/pedagogika/analiz_obrazovatelnyh_standartov_napравleniyu_yurisprudentsiya_bakalavriat_magistratura_aspirantura) (дата обращения: 15.03.2020).
3. Бельх В.С. Нужна ли модернизация юридического образования в России? / В.С. Бельх // Юридическое образование и наука. – 2013. – №4. – С. 17–21.
4. Болонская декларация. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования («Болонская декларация») (г. Болонья, 19.06.1999 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped\\_obr/Bolonskaja\\_deklaracija.pdf](https://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf) (дата обращения: 15.03.2020).
5. Болонская система образования в современной России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://fulledu.ru/articles/1014\\_bolonskaya-sistema-obrazovaniya-v-sovremennoy-ross.html](https://fulledu.ru/articles/1014_bolonskaya-sistema-obrazovaniya-v-sovremennoy-ross.html) (дата обращения: 15.03.2020).
6. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе / под ред. К. Пурсиайнена и С.А. Медведева. – М.: РЕЦЭП, 2005. – 199 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.vovr.ru/upload/Recep\\_Bologna%20process.pdf](http://www.vovr.ru/upload/Recep_Bologna%20process.pdf) (дата обращения: 15.03.2020).
7. Винокуров М.А. Направления совершенствования системы высшего образования в России / М.А. Винокуров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/napравleniya-sovershenstvovaniya-sistemy-vysshego-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 15.03.2020).
8. Воскресенская Е.В. Проблема качества юридического образования в современной России / Е.В. Воскресенская // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №2. – С. 211.
9. Газета.Ru. 6 февраля 2020 года. Путин призвал избавляться от «вузов-пустышек» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.gazeta.ru/science/news/2020/02/06/n\\_14006485.shtml](https://www.gazeta.ru/science/news/2020/02/06/n_14006485.shtml) (дата обращения: 15.03.2020).
10. Давыдов Ю.С. Закон «Об образовании в Российской Федерации» и Болонский процесс / Ю.С. Давыдов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pgu.ru/upload/iblock/de3/davydov-yu.s.-zakon-ob-obrazovanii-v-rossiyskoy-federatsii-plenarnoe-pdf> (дата обращения: 15.03.2020).
11. Дружилов А.С. Двухуровневая система высшего образования: западные традиции и российская реальность / А.С. Дружилов // Педагогика. – 2010. – №6. – С. 51–58.
12. Жадан В.Н. Новые федеральные государственные требования к подготовке юристов-бакалавров / В.Н. Жадан // Молодой ученый. – 2017. – №12. – С. 491–495.
13. Завтра. 7 декабря 2016 года. Ректор МГУ призвал отказаться от Болонской системы образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://zavtra.ru/events/rektor\\_mgu\\_nazval\\_oshibkoj\\_perehod\\_na\\_bolonskiyu\\_sistemu\\_obrazovaniya](http://zavtra.ru/events/rektor_mgu_nazval_oshibkoj_perehod_na_bolonskiyu_sistemu_obrazovaniya) (дата обращения: 15.03.2020).
14. Закон Российской Федерации от 26.06.1992 №3132–1 (в ред. от 02.08.2019 №285–ФЗ) «О статусе судей в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_648/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_648/) (дата обращения: 15.03.2020).
15. Ильинский И.М. О российских образовательных реформах / И.М. Ильинский // Высшее образование для XXI века: VI Международная научная конференция / под ред. И.М. Ильинского. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2009. – С. 8–26.

16. Капустин А.Я. Современные проблемы юридического образования / А.Я. Капустин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-yuridicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.03.2020).

17. Кузьминов Я.И. Наши университеты / Я.И. Кузьминов // Высшее образование сегодня. – 2007. – №10. – С. 8–15.

18. Куксин И.Н. О некоторых проблемах юридического образования / И.Н. Куксин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ipp.kursksu.ru/pdf/008-006.pdf> (дата обращения: 15.03.2020).

19. Малиновский А.А. Проблемы юридического образования / А.А. Малиновский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://textbook.news/administrativnoe-pravo\\_717/problemuyi-yuridicheskogo-obrazovaniya.html](https://textbook.news/administrativnoe-pravo_717/problemuyi-yuridicheskogo-obrazovaniya.html) (дата обращения: 11.03.2020).

20. Минобрнауки России планирует актуализировать образовательный стандарт для бакалавров юриспруденции. 15 октября 2019 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/news/1298990/> (дата обращения: 15.03.2020).

21. Направления совершенствования высшего образования и Болонский процесс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://studbooks.net/70127/pedagogika/napravleniya-sovershenstvovaniya\\_vysshego\\_obrazovaniya\\_bolonskiy\\_protssess](https://studbooks.net/70127/pedagogika/napravleniya-sovershenstvovaniya_vysshego_obrazovaniya_bolonskiy_protssess) (дата обращения: 15.03.2020).

22. Наумкина В.В. Двухуровневое юридическое образование и компетентностный подход: вопросы теории / В.В. Наумкина // Юридическое образование и наука. – 2012. – №4. – С. 13–15.

23. Пахаруков А.А. О нормативно-правовом подходе к разработке образовательных программ высшего юридического образования / А.А. Пахаруков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/normativno-pravovoy-podhod-k-razrabotke-obrazovatelnyh-programm-vysshego-yuridicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.03.2020).

24. Плаксий С.И. Болонский процесс в России: плюсы и минусы / С.И. Плаксий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskiy-protssess-v-rossii-plusy-i-minusy> (дата обращения: 15.03.2020).

25. Подготовка бакалавров в многоуровневой системе высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://bstudy.net/664253/ekonomika/podgotovka\\_bakalavrov\\_mnogourovnevoy\\_sisteme\\_vysshego\\_obrazovaniya#546](https://bstudy.net/664253/ekonomika/podgotovka_bakalavrov_mnogourovnevoy_sisteme_vysshego_obrazovaniya#546) (дата обращения: 15.03.2020).

26. Приказ Минобрнауки России от 14.12.2010 №1763 (в ред. от 31.05.2011 №1975) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр»)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110623/b48622e427565f8df981c0e2a81a5b3d4ba890af/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110623/b48622e427565f8df981c0e2a81a5b3d4ba890af/) (дата обращения: 15.03.2020).

27. Приказ Минобрнауки России от 12.09.2013 №1061 (в ред. от 30.08.2019 №664) «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_153430/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153430/) (дата обращения: 15.03.2020).

28. Приказ Минобрнауки России от 05.12.2014 №1538 (в ред. от 30.04.2015 №464) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.06.01 «Юриспруденция» (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_174550/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_174550/) (дата обращения: 15.03.2020).

29. Приказ Минобрнауки России от 01.12.2016 №1511 (в ред. от 11.01.2018 №28) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_210457/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210457/) (дата обращения: 15.03.2020).

30. Состояние и пути совершенствования системы образования в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://studref.com/319782/menedzhment/sostoyanie\\_puti\\_sovershenstvovaniya\\_sistemy\\_obrazovaniya\\_rossii](https://studref.com/319782/menedzhment/sostoyanie_puti_sovershenstvovaniya_sistemy_obrazovaniya_rossii) (дата обращения: 15.03.2020).

31. Сошникова Т.А. Некоторые проблемы обеспечения качества юридического образования в современной России / Т.А. Сошникова // Образование и право. – 2017. – №1. – С. 67–73.

32. Учительская газета. МГУ перейдет на 6-летнее обучение. – 29 сентября 2010 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/news/169> (дата обращения: 15.03.2020).

33. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: содержание и развитие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://bstudy.net/664254/ekonomika/federalnye\\_gosudarstvennye\\_obrazovatelnye\\_standarty\\_vyshego\\_professionalnogo\\_obrazovaniya\\_soderzhan#932](https://bstudy.net/664254/ekonomika/federalnye_gosudarstvennye_obrazovatelnye_standarty_vyshego_professionalnogo_obrazovaniya_soderzhan#932) (дата обращения: 15.03.2020).

34. Федеральный закон от 17.01.1992 №2202-1 (в ред. от 06.02.2020 №15-ФЗ) «О прокуратуре Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_262/f510119ef5b49c442775647c154bcfa02575c27d/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_262/f510119ef5b49c442775647c154bcfa02575c27d/) (дата обращения: 15.03.2020).

35. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (в ред. от 06.02.2020 №9-ФЗ) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 15.03.2020).

36. Фомичев И.В. Болонский процесс и Россия: интеграция или «болонизация»? / И.В. Фомичев // Профессиональное образование в современном мире. – 2013. – №2 (9). – С. 34–41.

37. Шахрай С.М. Проблемы качества юридического образования / С.М. Шахрай [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/interview/10208/> (дата обращения: 15.03.2020).

38. Шепелева Н.Ю. Болонский процесс в России: плюсы и минусы / Н.Ю. Шепелева, Е.Ю. Груздева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18, №4. – С. 98–100.

39. Яндекс/Дзен. Поможет ли нашему образованию готовящаяся отмена бакалавриата? – 1 января 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://zen.yandex.ru/media/obrmos\\_2/-pomojet-li-nashemu-obrazovaniiu-gotoviascaiasia-otmena-bakalavriata-5e0a4c100be00a00afbc785e](https://zen.yandex.ru/media/obrmos_2/-pomojet-li-nashemu-obrazovaniiu-gotoviascaiasia-otmena-bakalavriata-5e0a4c100be00a00afbc785e) (дата обращения: 15.03.2020).

### **2.3. ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ: ФАКТОРЫ, ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДЫ**

*Залунин Владимир Иванович*

DOI 10.31483/r-75030

Согласно известному закону достаточного основания все действительное существует лишь на достаточных основаниях. Исследование оснований гуманизации образования предполагает изучение всех обстоятельств, так или иначе детерминирующих этот процесс: условий, предпосылок, причин, факторов, благодаря которым гуманизм (и гуманизация) как идея (концепт, идеал, установка), форма поведения и социально-культурного движения возникают, воспроизводятся и развиваются. Не останавливаясь на систематическом исследовании всех оснований гуманизации (которое может стать отдельной и самостоятельной темой теоретического исследования), рассмотрим основные факторы этого процесса.

В самом широком смысле под факторами в научной литературе понимают явления, каким-либо образом воздействующие на другие, вызывая в них определенные изменения, то есть – переход из одного состояния в другое. В системе факторов, обуславливающих то или иное явление (процесс), выделять объективные и субъективные, внешние и внутренние, основные и второстепенные, движущие силы и источники [2, с. 5–17]. К источникам, как правило, относят факторы, которые своим непосредственным действием производят изменение в явлениях (вызывают следствия). Движущие силы, представляющие в данном контексте для нас наибольший интерес, – это опосредствованные факторы, которые вызывают к жизни, стимулируют, направляют, ускоряют или замедляют процесс. К числу последних, как правило, относят противоречия (конфликты) и отражающие их на субъективном уровне потребности, интересы, ценности, ценностные ориентации, идеалы, цели (мотивы).

Всякий процесс (с точки зрения диалектической) есть экспликация, изображение, способ бытия противоречия, его воспроизведения и разрешения. Всякая же идея (идеал), в конечном счете, представляет собой идеальный синтез и проект разрешения противоречий человеческого бытия, которые, будучи осознанными, выступают как потребности, интересы, ценности, стимулирующие и направляющие деятельность людей. В связи с этим необходимо исследовать: а) противоречия социально-культурного развития, обуславливающие острую необходимость гуманизации образования; б) потребности и интересы, отражающие указанные противоречия и стимулировавшие генезис гуманизма как идеи (идеала) и социальной практики; в) факторы, определяющие необходимость и возможность (способствующие и препятствующие) гуманизации образования в современных условиях. При этом можно говорить об универсальных движущих силах (факторах) процесса гуманизации и особенных (специфических): эпохальных и национальных, предшествующих эпох и современности; глобальных и уникальных, характерных для современного российского общества.

Гуманизация образования как процесс имеет под собой достаточные основания и является не благом пожеланием, а выражением имманентной логики социально-культурного развития. Всякая личность, эпоха и общество имеют свой, определяемый фундаментальными потребностями, специфический иерархизированный набор ценностей, выражающихся в идеалах (идеях). В качестве высших ценностей и ценностных ориентаций (в субъектном смысле) могут выступать семья, род, государство, общество, класс, группа, организация, партия, нация, бог и, конечно же, человек как основа основ всяких креаций и институций.

Гуманизм (от лат. *humanus* – человеческий) – исторически изменяющаяся система воззрений, признающая *в качестве высшей ценности человека как личность*, его право на свободу, счастье, уважение достоинства, развитие и проявление своих способностей. Благо человека при этом является основным критерием оценки социальных институтов, а *принципы равенства, справедливости, человечности (человеколюбия) – желаемой нормой отношений между людьми*. Гуманизация в этом контексте означает преобразование общества, человека, среды его обитания на основе этих идей, заботу о человеке, очеловечивании человека и общества, изживании бесчеловечности (жестокости, дикости, варварства). Не останавливаясь подробно на всех перипетиях этой благородной идеи, ее генезиса и исторического развития, этапах тематизации и концептуализации, всем многообразии подходов (эпикуреизм, стоицизм, христианство, философия жизни, марксизм, экзистенциализм, постмодернизм) и порожденных ими антиномий гуманизма, отметим лишь, что на определенном этапе своего исторического развития самосознание личности не могло не зафиксировать тот факт, что само сознание человека и вся его культурная и социальная реальность имеют интерактивную природу; что пространство культуры континуально; что граница добра и зла, человечности и бесчеловечности проходит через душу каждого человека, и только культивируя в себе человечность, относясь к другому человеку как человеку, можно и оставаться человеком.

Субстанциональным основанием гуманизации является то, что она является процессуальным выражением сущности культуры и истории. Культура, если не гипостазировать это понятие, есть производство, культивирование, выделение человека из природы, очеловечивание человека (преодоление дикости, варварства), *образование человека* в его всеобщей и «снимающей» и завершающей ее индивидуальной истории. Образование – конститутивное, атрибутивное свойство человеческой природы и общества, связанное с его инстинктивной недостаточностью, незавершенностью и открытостью человеческой природы. Образование – это своеобразный «орган» внутреннего самоопосредствования и саморазвития общества. Общество всегда конструирует определенный образ (идеальный проект синтеза противоречий человеческого бытия на том или ином этапе исторического развития) личности и способ его реализации (систему образования) с целью самопреобразования, совершенствования свои средства деятельности и форм общения в ответ на вызовы истории.

Человек необходимым образом одновременно включен в две основные, взаимосвязанные и взаимно обуславливающие друг друга системы отношений – с природой (обработка людьми природы посредством производительных сил) и – другим человеком (обработка людей людьми,

связанная с развитием форм общения). Развитие первых периодически перерастает возможности вторых, превращающихся из форм развития в тор-моз и требующих интенсивного преобразования и приведения в соответствие с первыми. Возникает впечатление, что одновременное и сопряжен-ное гармоничное развитие этих двух измерений бытия цивилизованного человека трудно достижимо (по крайней мере, на современном этапе), что развитие одной из сторон, осуществляется в ущерб другой и за счет дру-гой. В современной, уходящей в прошлое (но пока еще доминирующей в мире) индустриальной цивилизации (обществе эпохи модерн) очевидным является то, что свобода и господство человека над природой достигается как бы быстрее и проще, нежели над собой, а его внешняя (технологиче-ская) история гораздо продуктивнее культурной, социальной и в особен-ности внутренней – духовной, нравственной истории (или интраистории). Однако если история есть процесс выделения человека из природы, оче-ловечивания человеческой жизни, то именно уровень последнего и дол-жен считаться высшим критерием прогресса. Давно замечено, что науч-ное, техническое, экономическое и политическое развитие человечества, не сопровождающееся нравственным совершенствованием, оборачива-ется против него же («Ибо какая польза человеку, если он приобретет весь мир, а душе своей повредит». Библия: Мк. 8:36) [1, с. 1081]. В связи с этим возникает ряд вопросов. Почему же человечество увлечено изучением внешней истории в значительно большей мере, чем изучением нравствен-ной, личностной истории и интраистории? В силу каких обстоятельств по-требность развития отношения к другому, как к себе, коренящаяся в недрах самого способа культурного бытия человека, не реализуется в должной мере? Какими факторами определяется такая ситуация? Суще-ствуют разные версии ответов на эти вопросы, связывающие обозначен-ную ситуацию со сложностью и недостаточной изученностью человека; отставанием духовно-нравственной культуры – от материально-техниче-ской и экономической, а гуманитарных наук – от естественных и техни-ческих; духовно-практическими установками индустриальной цивилиза-ции с ее технократизмом и сциентизмом, ограниченными представлени-ями о благе и богатстве; господствующими установками на культивиро-вание человека экономического (как потребителя и производительной силы); потребительским отношением к природе и человеку; доминирова-нием инструментального разума – над коммуникативным и моральным (в рамках которых определяются разумность не средств, а самих целей и ценностей); диспропорциями в соотношении технической и гуманитар-ной подготовки личности.

Размышляя по этому поводу, М. Шелер отмечал, что на современном этапе можно выделить три основные цели, которым служат и соответ-ствуют три формы знания и образования: позитивное, или инструменталь-ное знание и основывающееся на нем образование ради преобразования мира и практического господства над ним; «образовательное знание» слу-жащее полному развитию личности и развивающееся по пути к «спаси-тельному, или сакральному знанию», через которое наша личность стано-вится причастной высшей основе бытия, и в которой она в нас и через нас «узнает» себя и приходит к цели своего вневременного становления. Между этими формами знания и образования существует иерархия, соот-ветствующая той последовательности, в которой мы представили эти

формы. Инструментальное знание присуще и животным, лишь количественно отличается от них у человека. Из трех форм знания, по мнению Шелера, Европа и Америка в новейшее время, впадая в односторонность, систематически культивировала только знание ради покорения природы, все больше отодвигая на задний план спасительное и образовательное знание. Чтобы познать своеобразие образовательного знания, необходимо уяснить отличие познавательных целей философии, метафизики от позитивной науки. Образованным, считает М. Шелер, является не тот, кто обладает большим количеством знаний о «так-бытии» вещей и может в соответствии с законами управлять ими, а тот, кто овладел структурой своей личности [4, с. 15–56]. Еще никогда раньше человек не становился такой проблемой для себя, как ныне, утверждал Шелер. Познать сущность человека и преобразовать его предметный мир в соответствие с новым пониманием его сущности – такова основная гуманистическая задача нашего времени.

Очевидные и значительные достижения эпохи модерн в сфере гуманизации общественной жизни и культивировании человеческого в человеке (гарантии прав и свобод человека, утверждение равенства прав мужчин и женщин, запрет всех форм расовой дискриминации, идеи суверенитета народа и демократии, идеи правового и социального государства, профсоюзное и другие общественные движения, участие рядовых граждан в отношениях собственности через акции и во власти – через свои партии и выборы; система социальной защиты, гуманитарное право и ювенальная юстиция и т. д.) омрачены непрекращающимися войнами, гонкой вооружений, угрозами ядерной войны и взаимного уничтожения, экологической катастрофы и другими проявлениями бесчеловечности и варварства техногенной цивилизации.

Вышедшее из недр индустриальной эпохи переходное российское общество не может в силу целого ряда причин (инерционность, преемственность, консерватизм) не воспроизводить в своих образовательных проектах особенности этой постепенно уходящей в прошлое эпохи. Базовые духовно-практические ориентации индустриальной эпохи (связанные с установками на покорение природы, промышленное развитие, прагматизм и утилитаризм, отношение к человеку как рабочей силе), существенное отставание и технологическая неангажированность общественных и гуманитарных наук предопределили доминирующее развитие позитивистской, естественно-научной и инструментально-технической составляющей антропологического проекта в ущерб общекультурной, образовательной, обществоведческой, гуманитарной.

Конечно, исторически обусловленный крен в сторону инструментального знания и образования, рельефно обнаруживший на современном этапе свои негативные следствия для природы, общества и человека не мог не вызвать компенсационные меры и «маятник» образовательных усилий, дойдя почти до крайней точки, начал движение в обратном направлении. Выражением этого процесса стали идеи гуманизации и гуманитаризации образования, определенное увеличение в государственных стандартах и типовых планах доли общественных и гуманитарных дисциплин.

Необходимость движения в этом направлении для российского общества обуславливается, кроме выше обозначенных факторов, рядом

других, связанных с переходным состоянием общества: утверждением ценностей и принципов рыночного общества; падением жизненного уровня; усилением влияния массовой культуры; снижением общей и нравственной культуры; ростом девиантных форм поведения и аморализма; дегуманизацией социального пространства и др. Переходные процессы предполагают определенный отказ от старого и утверждение нового, их оптимальный синтез, соразмерный темпоральной, социальной и ментальной модальности культуры. Доминирование деструктивных процессов над конструктивными, игнорирование ментальных особенностей, негативное отношение к прошлому, запредельное социальное расслоение, деморализация и отчуждение бизнеса и власти (призванной выполнять и важную педагогическую функцию, демонстрировать образцовые модели поведения) от народа порождали социальное напряжение, разочарование, отчаяние, вели к социально-культурным разрывам, негативная энергетика которых не менее опасна, чем энергетика ядерных бомб.

Специфика переходных процессов в России связана также с тем, что общество находится в состоянии двойной трансформации, связанной с переходом к рыночной экономике и постиндустриальному обществу (которое называют также информационным, глобальным, посттрудовым, постэкономическим, обществом знания и гуманитарной экономики, гуманитарным обществом). Будущее человечества многими исследователями связывается не с технотронным, а гуманистическим обществом. Гуманизация и гуманитаризация образования в контексте становления *гуманитарной экономики* обретают дополнительные экономические и технологические основания, становясь экономической и технологической необходимостью, определяющей безопасность, конкурентоспособность и благополучие страны. Ученые выделяют четыре возможных стадии и формы развития экономики, определяемые исторически сменяющимися основаниями ее развития: а) на основе традиционных факторов производства; б) на основе инвестиций; в) на основе инноваций; г) на основе благосостояния, вложенный в человека и социальную инфраструктуру, развития человеческого потенциала и социального капитала населения. Достигнуто отчетливое понимание мощи и значения *человеческого фактора*. Осознан тот факт, что вложения в человека (развитие личности) как единственной креативной силы, «альфы» и «омеги» истории и культуры, дают наибольшую отдачу и что одним из высших выражений социального прогресса должен быть прогресс в сфере безопасности, комфорта, человеческого потенциала и др. Выражением гуманизации критериев самого социального прогресса можно, в этом смысле, считать введение в научный оборот в мировом сообществе таких его индикаторов как ИРЧП и индекс счастья (удовлетворенностью жизнью) по которым наша страна, согласно данным Интернет, занимает пока далеко не первые места.

Человек и общество находятся на пути к себе. Этот путь длинный и извилистый. Если человек – высшая ценность, то высшим производством, соответствующим своему понятию, является производство человека. И оно, в конечном счете, является таковым. Жизненный мир человека в процессе своей эволюции переходит от синкретического, к аналитически-дифференцированному состоянию, и затем – синтетическому. Человек по своей сути и назначению не является всего лишь функцией экономики (или политики), производительной силой. На начальной стадии развития

общества, как свидетельствуют антропологи, производство и обмен имеют в большей мере социальный характер и направлены на сохранение и воспроизводство первичных адаптивных форм бытия человека как человека и его социальных форм и связей. На определенном этапе эволюции жизненного мира появляется экономика (как и другие отрасли общественного производства), которая автономизируется, становится экономической, формально рациональной, отчужденной, гипертрофированной, стремящейся покрыть своим кодом и дискурсом все социально-культурное и личностное пространство, деформируя и делая их неаутентичными. В гуманистическом обществе, где производство людей (деторождение, образование, воспитание, здравоохранение, социальная защита, социальный и культурный сервис – основные сферы реализации принципа гуманизма и заботы о человеке) начинает доминировать над производством вещей, – экономика возвращается в исходное лоно общественного производства (включающего три сферы – духовное, материальное и социогуманитарное) в трансформированном виде – в качестве гуманитарной экономики. Тема «гуманизма» экономического общества все больше дополняется и вытесняется темой «экономики гуманитарного общества». Можно говорить о том, что в этом обществе человек и общество приходят к себе. ИмPLICITно, субстанционально присущее жизненному миру в качестве предварительного условия общественной жизни воспроизводство человека как человека становится артикулированным, эксплицитным, рефлексивным, интенциональным, доминирующим.

К числу важных оснований гуманизации общества и образования можно отнести возникновение и обострения глобальных проблем, стимулировавших возникновение экологической (глобальной) этики с ее идеей «благоговейного отношения к жизни» и природе, вытекающей из изначальной глубинной сопричастности им человека и выражающей потребность в этизации и гуманизации отношений с ними. Произошло радикальное и экзистенциально пока еще недостаточно понимаемое и переживаемое изменение фундаментальной онтологии человеческого бытия. Биосфера из среды обитания человека превратилась во «внутренний орган» вышедшей за ее пределы социо- и антропосферы, требующий ответственного отношения, постоянной заботы и внимания. На новом, более высоком витке развития мы как бы возвращаемся к исходному чувству единства с природой. История свидетельствует, что круг этического отношения постоянно расширяется (иноплеменники, рабы, представители других рас и конфессий, жизнь, природа) предметно выражая, таким образом, процесс дальнейшей гуманизации общества и человека.

Таким образом, нами рассмотрены основные условия возможности и необходимости гуманизации и гуманитаризации образования. Более полный анализ условий их возможности предполагает исследование и иных факторов, способствующих и препятствующих реализации этому процессу. Ограниченный объем статьи не позволяет нам сделать это более обстоятельно и систематически.

В числе важнейших факторов, определяющих насущную необходимость дальнейшей гуманизации образования, нами, в частности, названы такие, как превращение (под воздействием современной НТР), современного человека в мощную геологическую силу, возникновение глобальных проблем, требующих нового уровня самосознания человека и осознания

его ответственности перед природой, обществом, другими; нарастание рисков инструментализации и прагматизации разума, разного рода новых форм аддикции и девиации в связи с переходом к рыночной экономике, посттрудовому и информационному обществу; возрастание роли человеческого фактора и переход к «гуманитарной экономике».

Гуманизация образования в конечном счете подчинена целям гуманизации человека и общества (отношений между людьми) и немыслима без последних. В свою очередь и гуманизация общества и человека немыслимы без гуманизации образования. Конечно, говоря о гуманизации образования и человека как субъекта, «альфы» и «омеги» культуры и исторического творчества, можно говорить об относительной (подчеркнем, именно относительной) автономии этой стороны диалектического процесса гуманизации, ибо все преобразования и победы в обществе начинаются с преобразований в сознании человека и побед над собой.

Однако возникает естественный вопрос, который мы уже затрагивали, почему гуманизм и гуманизация (гуманизация образования, в частности), являясь не только идеалом (регулятивной идеей), но и доминирующим умонастроением (по крайней мере, декларируемым) современного человечества, при всем значительном прогрессе в этом направлении остаются весьма далеки в своем реальном воплощении от потребностей времени, вызовов истории. Свидетельством этого являются царящие в мире жестокость, несправедливость и неравенство; непрекращающиеся войны; гонка вооружений; угроза ядерной войны и взаимного уничтожения (нацизма, расизма, геноцида, терроризма); возрастающий риск экологической катастрофы и другие проявлениями бесчеловечности и варварства техногенной цивилизации. Именно это парадокс во многом порождает интерес к этой проблеме и побуждает к тематизации и концептуализации феномена «гуманизации образования», его конкретизации и систематизации, «инвентаризации» и «иерархизации», «кодификации» и «паспортизации» основных направлений и проблем.

При этом заметим, что содержание гуманизации образования как системы несводимо (как это иногда представляется в литературе) к гуманизации отношений в подсистеме «преподаватель – студент» и предполагает также гуманизацию отношений в подсистемах *«студент – преподаватель»*, *«студент – студент»*, *«преподаватель – преподаватель»*, *«администрация – студент»*, *«администрация – преподаватель»*, *«образовательная среда – студенты и преподаватели»*, *«образовательная и социальная политика – субъекты образовательного процесса»* и др., которые можно определить в качестве «основных направлений гуманизации образования». Не претендуя на исчерпывающее исследование обозначенной темы, остановимся в самых общих чертах на характеристике проблем, содержания, средств и методов гуманизации в некоторых из указанных подсистем.

1. К числу приоритетных и наиболее исследованных направлений гуманизации образования, с нашей точки зрения, относится гуманизация отношений в подсистеме *«преподаватель – студент»*. Гуманизация образования в обозначенном направлении немыслима без существенного изменения социализационной нормы и образовательного идеала (как в содержательном, так и процедурно-технологическом аспектах), утверждения гуманитарной педагогики и ее принципов – человеколюбия и доброты,

отзывчивости и внимательности; уважение достоинства, индивидуальности и свободы студента, его стремления к счастью, самореализации и всестороннему развитию и, вместе с тем, культивирования модели такого же его отношения к другому. Она недостижима вне реализации модели принципов субъект-субъектного, эвдемонологического, персонологического, индивидуализированного подходов, гуманитаризации образования (в особенности, для естественно-научных и технических направлений подготовки) и ориентации его на развитие субъективности и субъектности студента.

Однако, рассматривая эту подсистему, многие исследователи редуцируют содержание гуманизации в ней к разработке и использованию приемов, позволяющих заинтересовать незаинтересованных, нерадивых, немотивированных студентов (а доля таких студентов пока еще значительна), затрачивая на них большую часть энергии – в ущерб другим. Сами по себе разработка и использование таких методов – важнейшая задача соответствующего своему понятию педагога. Но не следует, наверное, забывать, что в последнем случае мы чаще имеем дело не со студентом в его изначальной сущности и соответствии своему понятию, а с его «симулякром», или со студентом лишь в формально-юридическом смысле. Если явление не соответствует своему понятию (природе), то это, как писал Гегель либо трагедия, либо комедия. Настоящий студент – это, как правило, высокомотивированный, дисциплинированный, ответственный и культурный человек, всячески стремящийся к образованию и самообразованию, понимающий, что уровень его образования – это уровень его будущего положения в обществе, благополучия его семьи и общества.

Проблема в том, что в условиях массовизации, платности образования, «демографической ямы» в вуз зачастую стали приходиться выпускники школ, не всегда соответствующие понятию студента. Волны этого «цивилизованного варварства» таят опасность серьезной деформации вузовской культуры. Но студент вуза – еще не специалист на предприятии (где менеджер или собственник вряд ли будут изощряться в педагогических приемах, с целью заинтересовать его или убедить в необходимости соблюдения трудовой дисциплины, регулярного выхода на работу и т. д.), но уже и не школьник. Это совершеннолетний, дееспособный человек, которого непедagogично и негуманно, имея в виду его ближайшее будущее, не обучать со всей строгостью правовой культуре, необходимости надлежащего поведения в правовом пространстве учреждения, пролонгируя до бесконечности период его детства, инфантильности и беспечности и обрекая на стрессы, разочарования, обиды и комплексы в будущем. Любые принципы, доведенные до предела, превращаются в свою противоположность (Г. Гегель). Возникает естественный для нынешней ситуации вопрос, гуманно или не гуманно не ставить студенту, обучающемуся на платной основе, злостному «прогульщику», манкирующему своими обязанностями, неудовлетворительную оценку, если его отчисление снижает финансовое благополучие вуза и может вести к сокращению штата преподавателей? Иногда возникает ощущение, что мы живем в каком-то отчужденном и превращенном мире. Но таковые некоторые реалии нашего времени, болезни роста, парадоксы, проблемы и противоречия, требующие своего осмысления и разрешения.

Уровень демократии и свободы в значительной мере зависит от уровня культуры и ответственности, «локуса внутреннего контроля» субъекта. Свобода начинается со способности к самоограничению, учета интересов других и заключается в деятельности, основанной на знании необходимости и ответственности перед другими и собой. Индивидуалистически понимаемый гуманизм (существует достаточно много различных версий гуманизма) с либерально-анархистской вседозволенностью, стиранием всех границ, доминированием гипертрофированного и деформированного собственного «Я» – по отношению к «сверх-Я» (заметим, что другая крайность – не менее опасна) чреват тиражированием в массовых масштабах истероидных, капризных, инфантильных и безответственных личностей и, как свидетельствует история, с необходимостью провоцирует «свое иное» – фанатизм, тоталитаризм, терроризм.

2. В рассмотренной системе «преподаватель – студент» мы можем аналитически выделить (если гуманизацию образования представлять не усеченно и однобоко) как относительно самостоятельную подсистему отношений «*студент – преподаватель*», где также могут быть обозначены некоторые основные средства и методы ее гуманизации, развития гуманного отношения студента к преподавателю. Не останавливаясь подробно на этом аспекте (который может стать самостоятельной темой исследования) отметим, что мера гуманности (уважения, доброты, предупредительности) в отношении студента к преподавателю во много является функцией отношения к преподавателю (оценки значимости его труда) со стороны родителей, общества, администрации – о чем подробнее речь будет идти позже) и от общей и этической культуры, уровня мотивации и ответственности (дисциплинированности, в частности) студента. Здесь важно достижение студентом понимания того, что сфера образования есть сфера, где душа его «пребывает как бы у себя дома» (Г. Гегель), сфера его «второго рождения» (духовного, профессионального, личностного). Преподаватель здесь, выступает духовным и профессиональным наставником, помощником, медиатором между сложным миром накопленных знаний (навыков) и студентом, который приходит в вуз именно для того, чтобы их освоить, сделать инвестиции в свой интеллектуальный и культурный капитал, которые и будут приносить в дальнейшем различные социальные дивиденды, во многом определяя его положение и траекторию движения в социальном пространстве. Необходимо создание условий для трансформации (по крайней мере, для определенной части студентов), инфантильной установки и отношения к преподавателю как контролирующей только или репрессивной инстанции – к партнерским отношениям сотрудничества (синергии) и взаимопомощи. Заметим также, что отношение студента к преподавателю зависит и от самого преподавателя – его общей, коммуникативной и профессиональной культуры, соответствия высокому имиджу преподавателя, его доброго и требовательного отношения к студентам.

3. Важным, относительно самостоятельным и специфическим (в содержательном смысле) аспектом гуманизации высшего образования является гуманизация отношений в подсистеме «*студент – студент*». Время пребывания студента в стенах альма-матер, это период интенсивного общения со своими сокурсниками в учебное и внеучебное время, время взаимной оценки и самооценки, социального взросления, самоопределения, завязывания отношения дружбы и любви, которые, зачастую, затем,

проносятся через всю жизнь. Особую значимость (в процессе гуманизации отношений между студентами) приобретают овладение навыками выстраивания конструктивных отношений с коллегами; освоение коммуникативной и конфликтологической культурой, принципов этики общения (уважения достоинства другого, деликатности, вежливости, интеллигентности, порядочности, предупредительности, терпимости, толерантности, справедливости, сочувствия, доброжелательности, милосердия, взаимопомощи, соблюдения правил этикета); исключение всяческих форм дискриминации по физическим, возрастным, половым, расовым, религиозным, этническим интеллектуальным, политическим, экономическим и социальным признакам. Немаловажное значение в этой связи приобретает изучение таких дисциплин, как «Психология», «Этика общения», «Теория коммуникаций», «Конфликтология».

4. В рамках данного пункта представляется возможным совместить рассмотрение основных (средств) методов и проблем гуманизации таких подсистем высшего образования как *«администрация – преподаватель»* и *«образовательная политика – субъекты образовательного процесса»* (в силу их содержательного пересечения). Здесь, как и в прежних пунктах, мы можем остановиться только на ключевых моментах, представляющихся нам наиболее очевидными и важными. Переход к условиям рыночной экономики (с ее принципом: «экономика должна быть экономной»), снижение уровня государственного финансирования вузов с неизбежностью ведут к значительному повышению уровня эксплуатации профессорско-преподавательского состава без соответствующего пропорционального повышения уровня оплаты труда.

Значительно возросла аудиторная нагрузка – до 900 часов год. С учетом того, что на час аудиторной нагрузки требуется не менее часа подготовки к ним, объем только учебно-методической работы превышает 1800 часов. Тогда как общий объем нагрузки преподавателя, работающего на ставке, согласно нормативам, не должен превышать 1540 часов. С целью сокращения общего объема учебной нагрузки (и, соответственно, – штатов) зачастую объединяются потоки и группы, до предела уменьшается количество часов на проверку контрольных и курсовых, дипломных работ. В ранг «внеаудиторной» совершенно искусственно зачисляются виды работ, ранее традиционно и однозначно относимые к «первой половине дня» (контроль успеваемости студентов в балльно-рейтинговой системе, повторные промежуточные аттестации и др.). В результате времени на полноценное восстановление и систематическое повышение своей квалификации фактически не остается. Но, как известно, «из сосуда можно вылить только то, что в него налито».

Своеобразной «черной дырой», поглощающей творческую энергию, миллионы человеко-часов самой квалифицированной части населения страны – профессорско-преподавательского состава вузов, стали учебно-методические комплексы (УМКД) рабочие программы дисциплин (РПД), которые приходится обновлять, переписывать многократно, с каждым новыми изменениями в нормативных актах, стандартах, учебных планах, особенно ввиду приближающейся аттестации и аккредитации. Они образуют разного рода дополнениями, приложениями, пишутся по каждому направлению и профилю. Иногда необходимо эти два-три десятка программ преподавателю переделывать (с учетом требований новых ФГОС)

и за пять предшествующих аккредитации лет. Это какой-то, обретший самостоятельную жизнь и логику развития, никак несвязанный с повышением качества обучения, бесконечно разрастающийся вал бумаги, способный, кажется, снести все здание высшего образования. Совершенно очевидно, что здесь мы имеем дело с классическим случаем формализации и бюрократизации образования (тождественного его дегуманизации), когда формальные цели становятся содержательными, а содержательные – формальными.

Вряд ли достаточно обоснованными и оправданными являются увлечения крайности «наукометрического» характера, в особенности стремление любым путем удвоить число публикаций в международных базах данных (типа «Web of Science», «Scopus» и др.) и считать, в рамках «Эффективного контракта», этот показатель чуть ли не одним из ведущих в деятельности ученого. Явно, что тут «телега ставится впереди лошади». Приглашение к публикации в зарубежных изданиях и отражение в международных базах данных должно, скорее, быть результатом высокого научного уровня работ, вызывающих интерес. Существует серьезная критика этого проекта среди академического сообщества известных зарубежных университетов из-за моментов излишней коммерциализации, дороговизны и др. В былые времена, насколько мне известно, не было такой установки на «наукометрическое соперничество», при всем высочайшем уровне науки и образования в нашей стране. Практически любые более или менее значимые исследование и публикации, как отечественные, так и зарубежные, находили отражение в соответствующих информационных системах (ИНИОН, ВИНТИ, реферативных журналах). Их авторы (сужу по своему опыту) получали предложения о публикации их трудов от зарубежных издательств, приглашения на международные конференции, конгрессы и др. от научных сообществ, образовательных учреждений, коллег. В целях более широкой представленности российской науки в международном научном сообществе, развития международных контактов, более эффективным и гуманным было бы, думается, развитие системы долгосрочных (от 3 месяцев до года) загранкомандировок, где ученый мог бы установить контакты, перевести и апробировать свои лекции (учебники, монографии), усовершенствовать навыки владения иностранным языком, познакомиться с особенностями организации образования и научных исследований за рубежом.

Следует, наверное, серьезнее отнестись к идее «респонсивности» управляющей подсистемы по отношению к управляемой (А.В. Этциони), выстраиванию системы интерактивных обратных связей с ней, повышению чувствительности к реальным и насущным потребностям несущей основы образовательной системы [3, с. 1281]. Для этого существует множество известных средств и методов, нужна лишь воля. Насколько демократична, гуманна и справедлива ситуация, когда относительно преподавателя существует постоянный мониторинг его рейтинга со стороны студентов и администрации, а в отношении администрации – со стороны студентов и преподавателей она, кажется, весьма слабо прослеживается. Необходима также система мер по расширению реального участия или, по крайней мере, учета мнения ППС и вузовской общественности в процессе совершенствования системы управления вузом.

Мы уже отмечали, что отношение студентов к преподавателю во многом зависит от адекватной оценки деятельности общества, правительства, администрации к труду преподавателя. Не могут быть эффективными усилия по гуманизации образования без соответствующего архитекторике культуры престижа и положения педагога и других категорий субъектов, занятых непосредственными гуманитарными практиками, как ведущих культуросозидающих субъектов. Производство инновационных идей, их воплощение в сознание людей, модели поведения и технологии должно быть приоритетным по отношению к деятельности, призванной создавать оптимальные условия для этого. Профессорско-преподавательский состав вузов – «золотой фонд» страны, наиболее квалифицированная часть ее населения. Педагог не должен направлять все свои силы и время на обеспечение элементарных условий выживания и восприниматься как неудачник или второстепенная фигура в обществе. Как основной агент в системе производства личности и специалиста он действительно должен быть «поставлен на недостижимую высоту» – таковы векторы и императивы культуры и гуманитарной экономики, игнорирование которых оборачивается культурной и гуманитарной катастрофой.

К числу важных факторов гуманизации рассматриваемой подсистемы образования следует отнести необходимость создания морально-психологической обстановки, способствующей творчеству, утверждению престижа, свободы и достоинства ученого (педагога), обеспечению гарантий его прав и эффективной системы социальной защиты. К сожалению, намечается, на мой взгляд, тенденция превращения вузов в авторитарные организации с жесткой иерархией и крайним ограничением академических свобод (прав ученых советов и профсоюзов), либо в бизнес организации по оказанию образовательных или научно-исследовательских услуг. Необходимо не забывать, что, по мнению Р. Мертон (выдающегося исследователя социологии науки), научные сообщества, университеты являются носителями особого этоса, имеющего не только узкопрофессиональное (прагматическое), но и общекультурное значение [5].

5. Не способствует гуманизации образования существующее и воспроизводящееся противоречие между гуманитарными установками и, зачастую, антигуманными условиями в обществе и образовательном пространстве на макро- и микроуровне (материально-вещественные, бытовые, коммуникативные, социальные, политические и правовые условия); между интенциональной деятельностью по гуманизации и средовыми факторами; между «высоко воспаряющими идеями» и «низкой реальной действительностью». Указанные противоречия обрекают целенаправленную деятельность по гуманизации на назидательность, ханжество и лицемерие, вызывают естественный протест обучающихся, ставя преподавателя в ситуацию «без вины виноватого» заложника запрограммированной на неудачу системы. Педагогическое пространство общества континуально, и, по сути, педагогический аспект (составляющая), так или иначе, пронизывает деятельность всех субъектов социализации и все социальное пространство общества.

К числу основных проблем гуманизации системы *«образовательная среда – студенты и преподаватели»* можно отнести недостаточную педагогическую (персонологическую и гуманитарную) культуру отдельных субъектов образовательной деятельности (менеджеров, представителей

средств массовой информации и высших органов власти, других агентов социализации); чрезмерную бюрократизацию и формализацию педагогического процесса; несоразмерные учебные нагрузки (порождающие отторжение и всеобщую «халтуру»); взаимное отчуждение (вместо партнерства) субъектов учебного процесса; обучение порой ненужным (или устаревшим) знаниям с помощью отживших средств и методов; слабую корреляция между успеваемостью в вузе (учебой) и положением в обществе того или иного выпускника; существующие диспропорции между структурой подготовки специалистов и реальной профессионально-квалификационной структурой общества; состояние лабораторной базы, технических средств обучения, аудиторного фонда, условий жизни и быта студентов, всей социальной инфраструктуры вузов. Спорным с точки зрения гуманизации образования, его доступности является расширение сегмента платного высшего образования. Вряд ли могут способствовать гуманизации образования те обстоятельства, которые можно назвать «общим социально-культурным фоном»: растущую дифференциацию доходов населения, коррупцию, взяточничество, лицемерие, протекционизм, двойные стандарты, имеющие место в нашей жизни.

В завершение отметим, что и важным средством и выражением гуманизации образования (и следовательно, человека и общества) является его гуманитаризация, предполагающая включение в содержание ретранслируемого образа знаний – гуманитарных дисциплин, реализацию гуманитарного потенциала естественных и технических наук с целью формирования личности, эффективной интеграции будущего специалиста в социально-культурные системы, включение в процесс его целеполагающей деятельности социальных и культурных ценностей; обеспечение глубокой и систематической технологизации гуманитарных знаний.

Таким образом, нами рассмотрены основания, основные направления, проблемы и методы гуманизации образования в его различных подсистемах. Прделанная работа позволяет наметить пути к дальнейшей систематизации и конкретизации этого процесса, его рационализации и поиску более эффективных средств осуществления.

### *Список литературы*

1. Евангелие от Марка // Библия. Книга Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М.: Российское библейское общество, 2008. – 1296 с.
2. Источники и движущие силы научно-технического прогресса: сб. статей / под ред. В.Г. Марахова. – Л.: ЛГУ, 1978. – 151 с.
3. Этциони А. // Социология: энциклопедия / сост. А.А. Грицанов [и др.]. – Минск: Книжный дом, 2003. – 1312 с.
4. Шелер М. Формы знания и образования // Шелер М. Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – 490 с.
5. Мирская Е.З. Р. Мертон и его концепция социологии науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.courier-edi.ru](http://www.courier-edi.ru)

## 2.4. ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Леднева Вера Сергеевна  
Мошурова Лариса Васильевна  
Корчагина Надежда Сергеевна  
Коломацкая Виктория Валерьевна*

В современном образовании отмечается тенденция становления гуманистической парадигмы, которая вносит новые подходы в организацию образовательного процесса, основанные на концепции личностно-центрированного взаимодействия. Большая роль в становлении личностно ориентированной парадигмы образования принадлежит педагогам-новаторам (С.Н. Лысенко, В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин). В свою модель педагогической практики они старались внедрить различные дидактические концепции: проблемное обучение, программированное обучение, оптимизация обучение, развивающее обучение и т. д. Созданные ими практико-ориентированные системы отличались определенностью и целостностью, помогали развитию инициативы и независимости учащихся в процессе обучения. Системообразующим фактором их основных методов была уникальность и неповторимость личности учащегося. Природа личностно ориентированной педагогики заключалась в восприятии ученика педагогом как личности, самостоятельной и ответственной, как субъекта собственного постоянно развиваться под воспитательным влиянием. В методике личностно ориентированного обучения выделяют непосредственное индивидуальное взаимодействие между учителем и учеником, целью которого является помощь в овладении материалом с использованием средств форм и методов. В данной методике обучения любой ученик имеет свое направление развития, которое складывается не в направлении от учителя к ученику, а базируется в направлении от ученика к учителю.

В системе личностно-центрированного обучения считается обязательным побуждать каждого ученика к решению проблем, с которыми ему нужно будет соотнести себя в окружающем мире. Личностно-центрированное обучение представляет собой гуманитарную технологию открытого типа. Ее цель заключается в формировании структур сознания индивида (способности к выбору, ценности, отношения, саморегуляция). Данная цель подразумевает ориентировку всех компонентов образования в направлении развития личностно-смысловой сущности человека, его интересов, чувств, желаний, мотивов деятельности. Классическое определение образования как процесса овладения обучающимися знаниями, навыками и умениями в парадигме личностно-центрированного образования переосмысливается и вытесняется более широким взглядом на образование как на процесс становления человека, обретения им себя, своего человеческого образа: духовности, неповторимой индивидуальности, творческого потенциала. Таким образом, на данный момент времени видна необходимость построения образовательной деятельности современного педагога на основе личностно-центрированного подхода [7; 11].

Особенностями концептуальных подходов к проблеме осуществления личностно-центрированного взаимодействия являются: субъектами образовательной деятельности выступают как педагог, так и обучающийся; в процессе их взаимодействия создаются способы, направленные на

формирование мотивов, смыслов, потребностей, способствующих саморазвитию, самореализации и изучению культурных ценностей субъектов процессе обучения. При этом процесс обучения обретает для обучающихся личностный смысл, придающий устойчивость его познавательных интересов и потребностей, преобразует внешне заданные цели во внутренне личностно осознанные цели как педагогом, так и его студентом.

Личностно-центрированное взаимодействие включает в себя рефлексивное отношение педагога к собственной деятельности, стремление к раскрытию творческого потенциала студента и педагога, способность к субъективированию элементов содержания в личностно-центрированное взаимодействие, то есть гуманитарную экспертизу образования как особый по своим ценностям способ познания педагогической реальности с целью выявления и осмысления гуманитарно-гуманистических аспектов конкретных образовательных ситуаций [8; 10].

Культуросообразность естественнонаучного образования, его гуманизация и гуманизация являются противоположностью технократическому методу обучения, объединяя политехнические и человеко-ориентированные методы учебно-воспитательного процесса, которые являются методологической основой становления культурологической образовательной парадигмы и имеют перспективы в развитии гуманистической парадигмы.

Формирование культурологической парадигмы в естественнонаучном образовании базируется на общности методологических положений, приемов и принципов, которые направлены на развитие образования, его цели, среды, задач и форм.

Культурологическая парадигма в естественнонаучном образовании является совокупностью методологических положений, приемов и принципов, необходимых для обеспечения анализа и построения обучения естественным дисциплинам через призму генезиса системообразующих культурологических понятий, таких как наука, мировая и национальная культура, культурная и научная деятельность, духовные и материальные ценности и т. д., которые меняют и дополняют представления о самых важных ценностях в образовании, расширяют образовательные базы и содержание учебно-воспитательного процесса, обеспечивают эффективную, социально ориентированную деятельность субъектов образования с целью создания условий способствующих самообразованию, самоопределению любого обучающегося как в личностном, так и в индивидуальном плане, творческого взаимодействия и сотрудничества обучающегося и учителя. Точность определения культурологической парадигмы в дидактике естественнонаучных дисциплин позволяет в дальнейшем сформулировать цель ее реализации в учебно-воспитательном процессе, требования к содержанию образования, основные положения, подходы и принципы культурологического направления обучения учащихся.

Основным из главных дидактических условий личностно-центрированного сотрудничества педагога и обучающегося является субъективизация содержания и оптимизация процесса обучения в вузе, готовность педагога к реализации информационно-коммуникационных технологий, интеграция в педагогический процесс технологий сотрудничества, создание комфортных образовательных и здоровьесберегающих условий обучения, педагогической поддержки, диалога, погружения.

Постоянный контроль качественных показателей достижений студентов вуза представляет собой сложную образовательную деятельность, которая включает в себя все субъекты образования в нормативно-тестовой информационно-оболочке контроля знаний (ролевые игры, тестовые задания, рейтинговые шкалы, контрольные списки, пиар-технологии, ситуативные наблюдения).

В чем заключается продумывание плана проведения семинара с методической стороны обучения? Обычно преподаватель мысленно, на бумаге или электроном носителе записывает свои идеи, продумывает ход урока, проверяет окончательный результат, обдумывает, какие знания должны быть усвоены глубже и какие умения должны быть отработаны во время занятия.

Выбор и структура вопросов для проведения дискуссии непосредственно подчиняются выбранной теме. Они должны входить в состав основных вопросов плана семинарского занятия, уточняя их. Если же цель преподавателя нацелить мышление студентов на теоретический анализ проблем, то вопрос для дискуссии должны требовать ответа на основе размышлений [2; 3; 11].

Формулировка практических заданий для подготовки студентов к семинарскому занятию по содержанию материала не должна отличаться от заданий, которые задаются студентам для подготовки к любому практическому занятию, но в методическом плане существует одна особенность. Она заключается в том, что практические задания для подготовки студента к семинару необходимы для более глубокого осмысления теории через анализ практики и усвоения теоретических положений, которые были предметом дискуссии во время семинара. Во время практических занятий чаще всего студенты учатся отрабатывать на практике уже известную им теорию. А на семинаре-дискуссии практические задания позволяют лучше понять теорию практические проблемы. В этом и заключается их основное отличие.

Приходя на семинарные занятия, обучающиеся после подготовки по прописанному в плане вопросам и задачам рассказывают свое собственное мнение. В данном случае только от методики преподавателя будет зависеть, сможет ли он сделать так, чтобы студенты без стеснения и без сомнения в собственной правоте смогли высказать собственное мнение. Ведь споры и дискуссии могут быть только тогда, когда они помогают во время занятия высказывать разные точки зрения, что возможно лишь при наличии у говорящих своего собственного мнения. Открытое публичное высказывание мыслей, которые могут отличаться от мыслей других участников семинара, может потребовать от обучающегося смелости и уверенности в том, что его мысли поймут, примут, не засмеют, чего, конечно же, многие студенты боятся и стесняются (данная черта особенно часто присуща первокурсникам). Соответственно, здесь крайне велика роль учителя: то, как он поведет и поставит себя, так и будет проходить дискуссия. В данном случае главным будет являться педагогический такт при выслушивании ответов и высказываний спорящих, но в то же время и активное участие в споре, равноправное участие в дискуссии с исключительно положительным влиянием на ее ход, без навязывания студентам своего собственного мнения, лишь помогая им путем стимулирования их мышле-

ния. В этом заключается методическое мастерство преподавателя, которое практически граничит с искусством [5; 6].

Существуют определенные методические тонкости, необходимые для управления дискуссией, которые не вошли в приведенный ранее перечень действий преподавателя. В первую очередь, это вопрос о том, что делать, если была высказана ошибочная точка зрения, у студента по данной проблеме есть искаженное понимание вопроса, явное заблуждение. Часто молодые преподаватели сразу стараются исправить положение, сказав за студента нужную фразу. Но с методической точки зрения данная тактика не является верной. Будет гораздо лучше, если преподаватель обратится ко всей группе с вопросом, все ли согласны с высказанным мнением, имеются ли уточнения у других студентов по этому вопросу. Данным обращением он заставит остальных студентов думать активнее, вовлекая их в процесс обсуждения вопроса для исправления ошибок товарища. Также он сохранит самолюбие студента, оградив его от непосредственного упрека в ошибке, позволив обучающемуся сохранить чувство достоинства, что позволит воспитать в нем чувство уверенности в собственной точке и высказывать ее открыто и смело. Теперь он будет уверен, что даже если он и ошибётся, то его всегда исправят и помогут понять правильный ответ. Тем самым аккуратное исправление неверных суждений студента с привлечением в процесс всех обучающихся имеет большое воспитательное значение для всех участников дискуссии [1; 4; 9].

Также немаловажной методической тонкостью является вопрос о времени регулирования семинара-дискуссии. Суть заключается в том, что чем ярче дискуссия, тем она интереснее и эффективнее, но зачастую бывает очень трудно уложиться во временные рамки учебных часов. Что же делать? Существует два основных выхода для решения данной проблемы: прервать дискуссию и продолжить обсуждать остальные вопросы по плану занятия или же пожертвовать незначительной частью вопросов и сосредоточить все внимание на том вопросе, который больше всего вызывает дискуссию. Если пойти по первому сценарию, то можно «выполнить план», но дискуссия сразу же заканчивается, и обсуждение следующих вопросов проходит очень вяло, как бы для формальности и, чаще всего, не запоминается студентами. Поэтому все же с точки зрения психологии более оправдан второй вариант проведения семинара, когда преподаватель предпочитает активную дискуссию по одному важному вопросу, чем поверхностное изучение всех вопросов из плана семинара.

Также очень важным является проблема: как заставить говорить неактивных студентов? Почему некоторые из них отмалчиваются? Может быть, они не знают материал занятия? Или стесняются публичного выступления? Или просто не придают практически никакого значения высказыванию собственных мыслей? Результат поиска ответов на эти вопросы привел к единственному ответу: чаще всего причиной является отсутствие навыков и привычки устного выступления у студента, так как этому учащегося ранее никто и нигде не учил, соответственно, ему негде было взять данный навык. Соответственно, вопрос сводится к тому, как научить студента устной речи, чтобы он не стеснялся выступать и выражать свои мысли вслух, отстаивать собственное мнение. И как же научить его? На основании общих психологических закономерностей, т. е. исключи-

тельно в процессе практики публичных выступлений. Начиная с «малого»: преподавателю стоит чаще вовлекать отмалчивающихся студентов в дискуссии, поощрять все их попытки выразить вслух свои собственные мысли по любым вопросам.

Данный метод зачастую действует безотказно, так как собственное мнение у молчаливого студента, конечно же, есть, а правильное оно или нет, преподаватель не должен говорить, он должен только отмечать его оригинальность. В данном случае студент будет уверен, что он прав, и, конечно же, выскажет свое мнение в следующий раз. Если данная манера поведения будет присуща преподавателю всегда, то не только один студент, но и другие отмалчивающиеся обучающиеся будут смелее в высказывании своих мыслей. Для руководства дискуссией необходимо запомнить важное правило: никогда не критиковать высказанную точку зрения и тем более не бросать упрека в плохом понимании теории или неверности суждений. Учебная дискуссия – это как раз выяснение не того, правильна ли теория, а того, кто из обучающихся и каким образом понимает практические проблемы с помощью теории. Наличие не одной, а нескольких разных мыслей предполагает, что среди них есть как верная, так и не совсем верная, не совсем точная теоретическая оценка реальности, но во всех суждениях всегда есть доля истины, в большем или меньшем количестве, что непременно нужно учитывать и поддерживать. Любое несогласие преподаватель должен выразить не в категорической форме, он должен стараться сделать так, чтобы все участники семинара самостоятельно могли найти неточности, неопределенности в выступлении коллег, могли сами при помощи наводящих вопросов преподавателя найти логические противоречия в рассуждениях или слабо аргументированную позицию. Именно тогда активность обсуждения будет сильнее, ярче отстаивание собственного мнения каждым студентом. Это станет основным свидетельством глубины усвоения темы, проблемы, теоретической идеи, предусмотренной учебной программой [7; 10; 12].

Идея метода «мозговой атаки» заключается в поиске ответа специалистами на достаточно сложную проблему при помощи активных высказываний различных теорий, идей, ассоциаций и предположений, которые спонтанно приходят в голову. Далее из всего этого потока информации, который был записан на диктофон, при помощи детального анализа выбираются идеи, которые могут быть максимально близки к замыслу темы мозговой атаки, и используются для дальнейшего более детального обсуждения существующих вопросов. Золотым правилом мозговой атаки является: ничего из произнесенного участниками разговора не должно подвергаться сомнению, должна быть создана максимально свободная атмосфера для высказывания любых мнений и идей. Данная психологическая свобода позволяет участникам вести себя максимально свободно, не бояться неверных реплик. В такой обстановке часто происходит по-настоящему активное «брожение умов», появляются самые невероятные идеи, большинство из которых совсем не подходят, но все же необходимые, нужные идеи рождаются в процессе мозгового штурма. Именно ради этого он и проводится. Чаще всего данный метод применяют для поиска верного решения в менеджменте или научном исследовании. А в каком же варианте можно использовать этот метод в вузе? Стоит отметить, что область

использования «мозгового штурма» в преподавании на данный момент незначительна, но сам метод может быть применен, когда есть цель убедить учащихся в сложности разрешения какой-то проблемы [8; 13].

За круглым столом чаще всего собираются представители различных научных областей для обсуждения какой-либо насущной проблемы. При обмене мнениями чаще всего находятся общие точки соприкосновения, которые могут стать отправными в поиске окончательных выводов в ходе дальнейшей работы – позволят найти научную истину.

В процессе обучения студентов вуза метод круглого стола чаще всего применяется для улучшения качества восприятия основных теоретических проблем путем рассмотрения их с разных точек научных аспектов, с участием специалистов разных профилей.

В ходе студенческих учебно-методических конференций можно провести круглый стол студентов-психологов с группой студентов-педагогов. Важно, чтобы тема была общей и входила в программу как по психологии, так по смежной дисциплине (педагогика) и требовала более тщательного, детального изучения в интересах профессиональной подготовки студентов. Возможен опыт проведения данного метода обучения с участием преподавателей и студентов из разных вузов по одной и той же специальности.

В принципе, круглый стол можно реализовать в виде любой формы и интегрировать в любой процесс обучения, но необходимо при этом помнить, что необходимо понимание важности разностороннего, разноаспектного изучения теоретической проблемы с разных позиций на ее практическое воплощение в жизнь. Если данной необходимости не существует или она не полностью осознается всеми участниками, то круглый стол превратится в простой семинар, где каждый будет высказывать свое мнение, а консенсус не будет найден [2; 5].

Чаще всего в вузах для подготовки специалистов управленческой деятельности в обучении используется «Деловая игра», ее еще называют «Управленческой деловой игрой». Специалист по деловым играм Е.А. Хруцкий писал, что в общем виде основную суть деловой игры представляет собой метод имитации принятия управленческих решений в различных ситуациях путем игры по заданным ранее или вырабатываемым правилам игры [1; 7].

Смысл метода деловой игры как метода обучения состоит в том, чтобы создать ситуацию той деятельности, которая необходимо обучить студентов, на моделях, а не на реальных объектах, с целью научить будущих специалистов выполнять свои профессиональные задания. При этом студенты могут примерить на себя самые различные роли: декан, преподаватель, отстающий ученик. Такая деловая игра должна быть заранее составлена (пишется сценарий, распределяются роли, выбираются ситуация и актеры) и проводиться во время практического занятия.

Огромную помощь в процессе обучения оказывают игровые методы активного обучения студентов в вузе, особенно на первых курсах. В Ставропольском государственном университете было создано игровое занятие «Знакомство с вузом», которое позволяло помочь вчерашнему школьнику привыкнуть к неизвестным для него условиям, со студентами 1-го курса проводят ознакомительную деловую игру «Студент – блок – семестр». Со

2-го курса студенты, выступая перед своими сокурсниками и преподавателями, потихоньку привыкали к аудиториям, сложной, стрессовой обстановке, учились собираться с мыслями, активизировать мыслительные процессы в самый нужный момент. На 3-м курсе, для прохождения производственной практики, студенты уже должны быть готовы к работе в трудовом коллективе. Следует учитывать, что будущие молодые специалисты, приступая к работе, еще не имеют опыта работы во взрослом коллективе, они еще не испытали на практике, что представляют собой формальные и неформальные отношения. Процесс адаптации в коллективе для молодого специалиста будет легче, если в процессе учебы он получил возможность смоделировать «взрослые» должностные роли [3; 4].

Учебная игра является формой проблемного обучения. Отличным методом восприятия и изучения проблемы в процессе учебы является игра, которая содержит групповые упражнения по поиску решения в условиях, воссоздающих реальность. С данной точки зрения игра как активная форма учебной деятельности является одной из основных форм организации проблемного обучения студентов в учебном процессе вуза.

Учебная игра сочетает в себе два основных принципа обучения: принцип моделирования будущей профессиональной деятельности и принцип проблемности. Процесс решения задач в учебной игре должен быть исследовательским. Также очень важно, чтобы решение большинства задач могло носить вероятностный характер. Повторные проведения в похожих играх формируют у учащегося определенные, необходимые навыки. В ходе решения одной из задач выявляются проблемы, которые до этого были не заметны, составляется пути и вариант их решения, что позволяет расширить кругозор мышления студентов.

На данный момент существуют учебные деловые игры, позволяющие отработать проблемные ситуации. Самые оптимальные условия для реализации учебных игр складываются на последних этапа обучения в вузе, когда обучающиеся на старших курсах студенты уже имеют необходимый уровень знаний и умеют самостоятельно выполнять необходимые задания. Специализация обучения на выпускном этапе подготовки создает новые возможности в планировании и организации проблемных ситуаций при решении учебных задач. Можно составлять комплексы учебных игр, с помощью которых будут моделироваться поиски решения задач студентами разных специальностей, изучаться реальные межотраслевые отношения, часто не изучаемые при традиционных методах обучения. В качестве центра игрового моделирования будущей профессиональной деятельности выступает создание имитационной модели, которая, с одной стороны, отражает в себе самые характерные признаки и свойства реального объекта, а с другой стороны – наиболее максимально позволяет изучить важные стороны различных дисциплин.

Работа преподавателя в процессе учебной игры заключается в ее планировании, организации и проведении с целью достижения главной профессиональной цели – решение поставленных педагогических задач. Основная цель игровой деятельности обучающихся триединая, она включает в себя получение знаний и навыков, которые необходимы для будущей профессиональной работы; оценка самого себя в играемой роли, что оказывает огромное воспитательное значение на студентов; триумф над

группой соперников. Способствуя активному формированию умений и навыков управления, являясь практическим методом профессиональной подготовки, деловые игры повышают эффективность обучения студентов в вузе, что окупает затраты времени, сил и средств на их проведение [5; 9].

Деловая игра достаточно эффективна, так как она позволяет студентам попасть в ситуации реальных событий и занять роли конкретных действующих лиц, заставляя их четко думать и реально видеть цель и методы для достижения необходимых результатов. Данное обстоятельство заостряет внимание студентов, делает мышление более целеустремленным, следовательно, способствует более лучшему пониманию материала [13].

Тренинг на данный момент времени является сравнительно новым методом активного обучения студентов. В некоторых вузах тренинг стал использоваться в виде практического занятия в учебных группах с целью моделирования ситуаций межличностного взаимодействия в процессе различной деятельности. Ситуации, которые разбираются группами во время тренинга, являются учебными, то есть условными, игровыми, но в процессе обучения они воспринимаются как вполне реальные события, в которых студентам приходится действовать, принимая всю ответственность за результаты на себя. Чувство ответственности за результат действий имеет особое значение: оно не только перед самим собой, как, например, при индивидуальном или в групповом обучении во время проведения свободной дискуссии, но и перед товарищами по группе, так как успех каждого является гарантом успеха всей группы. В этом контексте тренинг своими методами похож на деловую игру, где также велика ответственность членов группы друг за друга. Но все же отличий этих методов друг от друга больше, чем схожих черт: первый необходим для обучения практическому применению теории, а второй – практическому обучению самой теории. За частую метод группового тренинга применяют именно в преподавании социальной психологии, теоретическая суть которой полностью посвящена закономерностям межгрупповых и внутригрупповых отношений. Запомнить и отработать закономерности отношений у студентов лучше всего получается во время практических занятий в виде групповых тренингов, где моделируется какое-либо теоретическое положение науки, изучаемое другими методами. Проведение занятия при помощи группового тренинга требует от преподавателя большей за ранее подготовительной работы, как, впрочем, и при других формах групповых занятий («деловая игра», «круглый стол» или семинар-дискуссия и т. д.) [2; 3].

Помимо личностного роста, работа в группе ставит перед собой необходимость достижения ряда определенных целей: глубокое самопознание за счет оценки себя со стороны; повышение чувствительности к групповому процессу, благодаря тонкому восприятию невербальных жестов; понимание факторов, влияющих на групповую динамику; умение воздействовать на поведение группы и т. д. [8; 13].

Процесс подготовки к тренинговому занятию должен включать в себя работу над планом-сценарием; настрой студентов на активное решение проблем, которые будут обсуждаться в процессе тренинга; самостоятельную подготовку преподавателя (продумывание поведения в ходе тренинга: как задавать вопросы, реагировать на ответы и спорные ситуации;

стоит ли высказывать свое мнение; соглашаться с одной из сторон участвующих в споре; каким образом оценивать участие студентов в ходе тренинга); распределение ролей между студентами, и хотя роли могут получить не и все, большинство учащихся может оказаться в роли сторонних наблюдателей или критиков, и уже в данном качестве принимать участие в тренинге [7; 11]. В процессе проведения тренинга роли могут быть абсолютно разными и зависеть от темы занятия, имеющаяся роль может достаться нескольким участникам.

Одной особенностью группового тренинга как метода обучения является такое взаимодействие студентов, которое способно превратить обычную группу студентов в наглядную модель различных социально-психологических отношений, в исследовательский полигон для их изучения или практическую лабораторию для коррекции. Поэтому социально-психологический тренинг можно считать жизненным моделированием теории, который помогает в изучении социальной психологии на реально воссоздаваемой в процессе занятия живой действительности. Что убеждает в том, что, если «деловая игра» учит практической деятельности с применением научной теории, а тренинг учит теории, основываясь на моделях практических ситуаций как аналогов жизни.

В своей практической деятельности преподаватели чаще всего не используют методы активного обучения в «чистом виде», а применяют их как элементы вкрапления в разные формы занятия (лекции, семинары). Вероятно, что несколько разных методов, которые были описаны в статье ранее, будут применяться одновременно на одном и том же занятии. Активные методы обучения должны создавать обстановку, в которой взаимодействия между преподавателем и студентами не только будут придавать учебным занятиям активный характер в познавательном смысле, но и будут превращать их в процесс воспитания.

Таким образом, гуманистическая и культурологическая парадигмы в естественнонаучном образовании получают все большее распространение и всеобщее признание, предлагая разнообразные принципы и общие подходы к обучению. Гуманистическая образовательная парадигма нашла поддержку и развитие в рамках современных общественных требований к образованию, что подтверждается государственными образовательными документами, многочисленными исследованиями и публикациями отечественных и зарубежных ученых и способствует переосмыслению принципов проектирования содержания научного образования.

### *Список литературы*

1. Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение. Вопросы теории и практики. – М., 2006. – 163 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 2002. – 445 с.
3. Белкин А. Еще одна парадигма образования // Высшее образование в России. – 2000. – №1. – С. 92–97.
4. Бережнова Е.В. Парадигма науки и тенденции развития образования / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский // Педагогика. – 2007. – №1. – С. 22–28.
5. Бондаревская Е.В. Научно-теоретические основы личностно-ориентированного образования // Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии: сб. науч. раб. – Ростов н/Д: Ростовский госпедуниверситет, 1995. – С. 5–22.

## Глава II. Современные тенденции развития образования

---

6. Бордовская Н.В. Педагогика: учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
7. Бельдей В.А. Современные парадигмы субъективности: дис. ... канд. филос. наук. – СПб., 1996. – 175 с.
8. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 64–69.
9. Ильин Г. От педагогической парадигмы к образовательной // Высшее образование в России. – 2000. – №1. – С. 64–69.
10. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 46–55.
11. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. – 1999. – №3. – С. 40–46.
12. Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории философии: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – М., 2003. – 48 с.
13. Савельев А.Я. Инновационное образование и научные школы // Вестник высшей школы. – 2000. – №5. – С. 15–18.
14. Ярошенко Н.Н. Педагогические парадигмы социально-культурной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 48 с.

## ГЛАВА III. ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

### 3.1. ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Кузина Наталья Александровна*

*DOI 10.31483/r-75004*

Целью российской современной системы образования является вхождение в мировое продуктивное образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-познавательного процесса.

В связи с постоянным усовершенствованием технологий обучения непрерывно растет объем знаний, умений, навыков и их применение, которыми должен владеть современный высококвалифицированный специалист. Общественное сознание социума, уровень профессиональных знаний и навыков, наряду с уровнем общей культуры, не только заметно отстают от темпов развития научно-технического прогресса, но, к сожалению, все меньше соответствуют новым условиям жизни человечества вообще. Необходимо не просто повышать уровень образованности, но безостановочно готовить специалиста и способствовать формированию его мышления, к быстро меняющимся экономическим, технологическим, социальным и информационным процессам в современном мире.

Так, под технологией обучения понимают всю совокупность проблем, связанных с целями, содержанием, организацией и проведением учебного процесса [3, с. 23], принципы и приемы его оптимизации и управляемости, повышения эффективности [10], систему методических, дидактических, психологических и педагогических процедур, осуществляющих требуемые изменения в деятельности обучаемых [16]; особые комбинации методов и приемов обучения, гарантирующих достижение планируемых результатов [1]. Опыт использования технологий образования веками накоплен в высшей технической школе [9].

Решение этой проблемы является необходимостью изменения набора педагогических подходов, одним из которых является применение технологического подхода в образовании [18, с. 5–6].

По В.П. Беспалько [5], педагогическая технология обучения дает описание, что в проект процесса формирования личности студента необходимо включать диагностические цели содержания обучения, дидактические процессы и организационные формы обучения. Компонентами дидактического процесса являются мотивация как создание устойчивого интереса обучаемого к учебно-познавательной деятельности, только в результате которой происходит усвоение новых знаний; управление этой деятельностью преподавателем, способы которого зависят от цели обучения [17]. Целостность дидактической технологии обучения обеспечивается использованием трех компонентов дидактической системы: дидактические процессы, организационные формы и квалификация педагогов [6].

В мировой педагогической практике все имеющиеся подходы, применяющиеся в процессе обучения, можно разделить на два направления [19]: *первое* – это обучение, использующее традиционную форму с успешной организацией усвоения заданных образцов, достижения заданных стандартов. Осуществление постоянной реорганизации учебного процесса ориентировано на традиционные цели и задачи, как правило, репродуктивного обучения. Характерное представление об обучении как о «технологическом процессе» с четко укрепленными, детально рассмотренными ожидаемыми результатами [19]; *второе* – это обязательное применение инновационного подхода к учебному процессу, в котором целью обучения студентов становится возможность осваивать новый опыт на основе развития учебно-познавательных компетенций и формирования аналитического [2], критического, творческого и технического мышления с помощью информационно-коммуникационных технологий [15]. С этим направлением связана разработка системы моделей обучения, таких как организация учебно-познавательной, исследовательской, творческой деятельности и т. д., которая, в свою очередь, организует постоянный активный обмен знаниями, умениями и опытом [19].

Современной системе подготовки студентов вуза, способных осмысливать и применять свои инновационные идеи, нестандартно решать актуальные учебные проблемы, которые способствуют организации процесса становления их мыслительной деятельности и, в конечном счете, развития их культуры мышления в целом, необходимо уметь строиться на особых педагогических и дидактических подходах, способствующих формированию учебно-познавательных компетенций. Для того чтобы позволить значительно повысить результаты обучения в вузе, в соответствии с поставленными целями, необходимо применять технологический подход, а также позволить его интегрировать с другими педагогическими подходами.

Еще в научных исследованиях И.Д. Зверева и В.Н. Максимовой термин «интеграция», который применим к процессу обучения, имел следующее значение: «...Интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного, единого целого. В обучении она осуществляется путем взаимодействия в одном синтезированном курсе (теме, разделе программы) элементов разных учебных предметов, слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и сложения основ наук в раскрытии межпредметных связей...» [7]. Видно, что данное определение отличается по смыслу от определения из иностранного словаря, поэтому оно более применимо в нашем исследовании.

При этом сущностью принципа интеграции является возможность выявления некоторых закономерностей в организации системы нескольких дидактических условий к обучению студентов не только тех или иных специфичных форм обучения в вузе, но и эффективного применения их на практике. Интеграция открывает новые возможности для организации обучения студентов, которая позже переходит в процесс самообучения, что особенно важно в современных условиях образования.

На современном этапе развития образования к процессу подготовки специалистов часто подходят с точки зрения компетентностного подхода. Однако применение компетентностного подхода без интеграции его с

другими педагогическими подходами приводит к минимизации дисциплин. Это является одним из условий применения технологического процесса в образовании.

Так, нужно, чтобы и сами преподаватели вузов преодолевали узкопрофессиональные взгляды на цели, задачи обучения и роль своих учебных дисциплин. Необходимо, чтобы они обладали комплексным базисом фундаментально-технических, экономико-экологических, гуманитарно-психолого-педагогических научных представлений. Современные инновационные и информационно-коммуникационные технологии предоставляют все больше таких возможностей, ведь они все более глубоко пронизывают науку, образование, культуру, экономику, политику и другие сферы деятельности.

Кроме этого, необходимо осуществлять постоянный диалог и обеспечивать обратную связь преподавателя и студентов, чему способствуют следующие качества преподавателя: «приятность в общении», «способность ясно, качественно, четко излагать материал», «коммуникабельность», «умение контактировать с аудиторией», преподавателю важно быть «интересным, широко мыслящим и глубоким как личность», «обладающим четкой дикцией» и «грамотной речью». Такой преподаватель в понимании студента «интеллигент», «объективен в оценках», «заинтересован в успехе студента», «компетентен в предмете», а также непременно «с чувством юмора» [15].

Также для обновления содержания процесса высшего образования, в качестве основных его целей, будет положено развитие или формирование у студентов знаний, умений и навыков с помощью информационно-коммуникационных технологий с применением технологического подхода.

Для повышения эффективности такой работы важно интегрировать технологический подход с такими подходами, как деятельностный. При этом интеграцию можно понимать, как взаимодополняемость вышеназванных педагогических и дидактических подходов. В процессе применения основных положений данных подходов важно выполнять базовые и наиболее значимые действия в процессе формирования и обучения студентов вуза.

Если для анализа взять только технологический подход, то в целом можно отметить, что без него становление квалифицированного специалиста невозможно. «Дидактическая система, работающая в знаниево-продуктивном режиме, обеспечивает последовательное наращивание знаний в сознании студента. При применении технологического подхода происходит развитие сознания, но это развитие имеет целиком экстенсивный, т.е. количественный характер: сознание расширяется за счет последовательного потребления новшеств извне. Количественный прирост информации является важным, но не достаточным условием качественного развития сознания» [7], следовательно, необходимо применять и другие подходы к процессу подготовки студентов, такие как деятельностный.

Деятельностный подход включает в себя понимание методологического направления исследований, в основу которого положена категория предметной деятельности. Это направление развивается в исследованиях ученых Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, П.Л. Гальперина, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, В.Н. Мясищева, Д.Б. Эльконина, С.Л. Ру-

бинштейна. Под деятельностным подходом подразумевается необходимость ориентировать современного студента на включение его в деятельность по саморазвитию позитивного креативного мышления в сфере различных технологий. Это мышление опережающее, оно модельное. Главная идея: нужно выйти на новый уровень мышления (в сознании закреплять какие-то новые проекты), а следовательно, развития учебно-познавательных компетенций, для того чтобы в дальнейшем получить конкурентоспособного специалиста.

Деятельностный подход в организации самостоятельной работы студентов исследуется в тесной взаимосвязи с технологическим подходом.

С позиций деятельностного подхода – цели обучения ориентированы на перевод информации в знания, умения и навыки «решения стереотипных задач, развития логической памяти, логического (дискурсивного) мышления» [4, с. 332], т.е. на реальные ситуации, где студентам надо проявить знание конкретной дисциплины – сформированное личностное качество самостоятельности, которое завершается решением задач всех видов учебно-познавательной деятельности.

В.И. Андреев определил принцип деятельностного подхода как «стратегию, согласно которой преподаватель должен учитывать характерные особенности того вида деятельности, который он организует с учащимися и на основе которой осуществляется их обучение, воспитание и развитие. В зависимости от вида деятельности с учетом ее целей, содержания, формы, методов, средств, условий, меняется сама методика и технология учебно-воспитательного процесса» [4, с. 28].

В работе А.Н. Леонтьева говорится, что «...человеческая деятельность осуществляется в действиях: действие – это процесс, подчиненный сознательной цели; способы осуществления действия-операции. Выполнение операций задается условиями, в которых действует человек» [14, с. 109].

Каждый из представленных подходов имеет свои особенности в системе и технологии обучения, свою концептуальную базу и методику реализации в учебном процессе. Представленный анализ интеграции педагогических подходов показывает, что если рассматривать их отдельно, то это ограничивает возможности целостной педагогической системы подготовки студентов для их дальнейшей продуктивной деятельности в современном мире.

Нами проводился формирующий эксперимент по развитию учебно-познавательных компетенций студентов с помощью применения информационных и компьютерных технологий, на основе интеграции педагогических подходов. Определялся уровень развития учебно-познавательных компетенций студентов разных факультетов вуза с помощью системы усложняющихся задач и заданий, разработанных в соответствии с показателями развития учебно-познавательных компетенций. Результаты экспериментальной группы, обучающейся на основе предложенной методики и изучавшей курс физики, сравнивались с показателями контрольной группы студентов, изучавших курс физики с помощью традиционных форм обучения. Генеральная совокупность составила 880 человек, выборка студентов, которые участвовали в формирующем эксперименте, – более 100 человек. Эта выборка, по статистическому критерию К. Пирсона, является надежной и репрезентативной.

В результате были раскрыты этапы реализации учебно-познавательных компетенций, представлен процесс, дано описание проведенного педагогического эксперимента, проанализированы полученные результаты.

С помощью авторской методики, представленной в разработанном электронном учебно-методическом пособии «Информационные и педагогические аспекты использования входящего контроля уровня знаний по физике студентов младших курсов», был проведен входной контроль уровня развития исходных учебно-познавательных компетенций у студентов с помощью компьютеров [12; 13]. После проведенного мониторинга уровня развития учебно-познавательных компетенций каждый студент получил необходимые рекомендации для улучшения показателей своих учебных достижений. Таким образом, можно было достаточно оперативно оценить успешность студентов и в соответствии с полученными результатами скорректировать учебный процесс так, чтобы развитие учебно-познавательных компетенций, в конечном счете, определяло их итоговую рейтинговую оценку.

Внедрение в учебный процесс входного контроля способствовало определению уровня развития учебно-познавательных компетенций студентов. Итоги контроля предоставили необходимые сведения и помогли откорректировать систему познавательных заданий. Уровень развития учебно-познавательных компетенций у студентов экспериментальных групп показал лучшие результаты, чем в контрольных группах. Это зависит, в первую очередь, от уровня базовых знаний студентов, которые оказывают существенное влияние на усвоение знаний и формирование навыков и умений студентов. Статистические данные показали следующую закономерность: чем значительнее и совершеннее знания студента, тем глубже и обширнее опыт его умственной деятельности, тем четче и точнее он осознает, какой тип мыслительных задач и заданий стоит перед ним, и наоборот, студент, имеющий низкий уровень развития мышления, труднее осознает, какие необходимые действия следует предпринять для решения учебной задачи и, следовательно, его учебно-познавательные компетенции, оказываются, менее развиты.

Одними из основных средств развития учебно-познавательных компетенций студентов являлись компьютерные теоретические блоки [12; 13], разработанный электронный учебник по физике, новые лабораторные работы с компьютерными моделями по всем частям курса физики («Механика, молекулярная физика и термодинамика», «Электромагнетизм», «Волновая оптика, элементы атомной физики и квантовой механики»), комплекс учебных заданий и задач для самостоятельной работы, программированный коллоквиум, вопросы для самообучения, электронные учебные пособия с контрольными заданиями и примерами решения задач для студентов [11].

Особенностью электронно-методических пособий является связь информационных и педагогических аспектов при изучении предмета в техническом вузе.

Анализ полученных результатов мониторинга учебных достижений студентов позволил выявить динамику изменения уровней развития учебно-познавательных компетенций у студентов при применении предложенной методики и регуляции учебного процесса в соответствии с поставленными целями и полученными результатами. В результате об-

суждения со студентами итогов входящего контроля, который был проведен с помощью компьютерных и информационных технологий, была усилена объективность требований, предъявляемых преподавателем к каждому конкретному студенту, произведена корректировка экспериментальной методики.

Нами была произведена оценка уровней развития общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций студентов, которые развивает курс «Общая физика». Эти компетенции были выбраны в соответствии с федеральным государственным стандартом.

В результате изучения естественнонаучной дисциплины «Общая физика» студент должен:

*знать:*

1) причину возникновения и природу физических явлений, их взаимосвязи;

2) теорию физических понятий, основные физические процессы, которые описываются физическими объектами;

3) методы математического анализа, которые позволяют конкретно описать и разъяснить процесс физического явления;

*уметь:*

1) в процессе решения практических заданий и задач применять конкретные физические законы;

2) применять фундаментальные знания физических основ и методов для создания новых подходов к вопросам профессиональной деятельности;

*владеть:*

1) навыками в процессе решения практических (профессиональных) задач;

2) навыками применения методов при проведении исследовательских работ.

Формированию таких знаний, умений и навыков будут способствовать следующие учебно-познавательные компетенции:

– студент должен уметь ставить, пояснять, организовывать и достигать цель;

– студент должен быть способен планировать, осуществлять, анализировать свою учебно-познавательную деятельности (планирование собственной деятельности по разработке приложения, владение технологией решения задач);

– иметь способность выдвигать гипотезы, задавать вопросы к интересующим и наблюдаемым фактам, находить причины явлений, анализировать свое понимание, а может, и наоборот, непонимание по отношению к исследуемой проблеме;

– также студенту необходимо уметь ставить познавательные задачи, находить конкретные условия для проведения какого-либо опыта или исследования, выбирать нужные приборы и оборудование, владеть измерительными навыками, работать с инструкциями, использовать методы математического анализа, описывать и формулировать выводы;

– студент должен уметь выступать устно или докладывать в письменном виде результаты своего исследования с использованием компьютерных и информационных технологий (на основе построения диаграмм, графиков, презентаций).

При этом процесс развития учебно-познавательных компетенций нуждается в оценке. Влияние различных факторов на развитие учебно-познавательных компетенций студентов мы можем оценить на основе предложенных взаимодополняющих критериев и их показателей.

Для уточнения сущности учебно-познавательных компетенций студентов были определены следующие взаимодополняющие критерии и их показатели (см. таблицу 1):

- *потребностно-мотивационный критерий* (показатели: интерес к учебе, наблюдательность, мотивы достижения успеха, зрелость суждений, широта кругозора, способность мыслить образно и т. д.);

- *деятельностный критерий* (показатели: активность, стремление к познанию, широта кругозора, стремление действовать, прогнозировать, четкость выражения мыслей, логичность мышления, объективность мышления, многозначность и т. д.);

- *информационный критерий* (показатели: знание специальной терминологии, знание законов физики, формул, знание языка техники, способность к объяснению различных способов решения задачи, свернутость умственных операций, активность мышления, быстрота умственных действий и т. д.);

- *оперативный критерий* (показатели: время решения задачи, самоконтроль и степень знаний и умений, умение оценивать свой уровень знаний, быстрота умственных действий, гибкость мышления, объективность и т. д.);

- *интеллектуально-творческий критерий* (показатели – количество гипотез (способов решения задачи), воображение, нестандартность мышления, оригинальность мышления, способность к прогнозированию, проявление новаторства и т. д.).

Итак, нами была реализована методика развития учебно-познавательных компетенций, входящая в рамки разработанной системы обучения, на основе интеграции педагогических подходов, которая основывается на обновлении содержания учебного курса новым (направленным) материалом, позволяющим развивать у студентов определенные компоненты мышления, способствующие развитию учебно-познавательных компетенций. Благодаря активному применению в образовательном процессе мультимедийных средств, программированного коллоквиума, дистанционного обучения, которые способствуют реализации обучающей, развивающей и креативной функции компьютерных и информационных технологий, педагогической поддержки студентов в применении информационных и компьютерных технологий. В процессе обучения неоднократно осуществлялся диалог между преподавателями и студентами. Преподаватель постоянно контролировал процесс решения задания (проверял, активен студент или нет). Данную методику мы использовали для студентов-заочников различных факультетов, потоков, специальностей [11].

Разработанное электронное учебное пособие существенно отличается от традиционной формы обучения, оно имеет преимущества: несомненно, большой объем, возможность корректировать представленный материал и т. д.

Таблица 1

Учебно-познавательные компетенции, формируемые в результате изучения курса «Общая физика», и их показатели

| Показатели                                                                                                                                                                                 |                                                                                                | Критерии                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| выявляемые с помощью задач                                                                                                                                                                 | выявляемые на основе тестов                                                                    |                               |
| 1. Интерес к учебе.<br>2. Наблюдательность                                                                                                                                                 | 1. Мотивы достижения успеха.<br>2. Зрелость суждений, широта кругозора и т.д.)                 | 1. Потребностно-мотивационный |
| 1. Активность.<br>2. Стремление к познанию.<br>3. Широта кругозора                                                                                                                         | 1. Стремление действовать, прогнозировать.<br>2. Четкость выражения мыслей                     | 2. Деятельностный             |
| 1. Знание специальной терминологии.<br>2. Знание физических законов, формул, уравнений                                                                                                     | 1. Знание языка техники.<br>2. Способность к объяснению различных способов решения задачи      | 3. Информационный             |
| 1. Время решения задачи.<br>2. Самоконтроль и степень знаний и умений.<br>3. Умение оценивать свой уровень знаний                                                                          | 1. Быстрота умственных действий.<br>2. Гибкость мышления.<br>3. Объективность                  | 4. Оперативный                |
| 1. Количество гипотез (способов решения задачи).<br>2. Воображение, нестандартность мышления, оригинальность мышления.<br>3. Способность к прогнозированию, проявление новаторства и т. д. | 1. Считает себя творческой личностью.<br>2. Способность проявлять креативность.<br>3. Интуиция | 5. Интеллектуально-творческий |

Таким образом, разработанная авторская методика позволяет проводить мониторинг уровня развития учебно-познавательных компетенций и мышления студентов, которое, несомненно, основывается на применении и интеграции педагогических подходов в образовании и способствует повышению уровня развития и эффективности обучения студентов вуза.

## Список литературы

1. Абдуллина О. Демократизация образования и подготовки специалистов // Высшее образование в России. – 1996. – №1. – С. 73–78.
2. Агишева М.А. Формирование аналитических умений у студентов в вуза в процессе решения проблемно-структурных задач: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.А. Агишева. – Казань, 1988. – 146 с.
3. Айнштейн В.Г. В мире учебных технологий // Высшее образование в России. – 1996. – №2. – С. 122–126.
4. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
5. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Ин-т проф. обр. РАО, 1995. – 336 с.
6. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

7. Дмитренко Т.А. Образовательные технологии в системе высшей школы / Т.А. Дмитренко // Педагогика. – 2004. – №2. – С. 54–60.
8. Зверев И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. – М., 1981. – 356 с.
9. Инновации в высшей технической школе России: сб. ст. Вып. 2: Современные технологии в инженерном образовании. – М.: МАДИ (ГТУ), 2002. – 503 с.
10. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 223 с.
11. Кузина Н.А. Интеграция дидактических условий развития учебно-познавательных компетенций студентов-заочников в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук // Н.А. Кузина. – Казань, 2014. – 204 с.
12. Кузина Н.А. Развитие учебно-познавательных компетенций студентов технического вуза / Н.А. Кузина // Вестник КГТУ. – 2014. – №5. – С. 250–253.
13. Кузина Н.А. Входящий и текущий контроль уровня знаний по физике студентов младших курсов / Н.А. Кузина, В.С. Минкин, А.Ю. Садыкова // Вестник КГТУ. – 2011. – №13. – С. 257–261.
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
15. Мухина М.В. Развитие технического мышления у будущего учителя технологии и предпринимательства средствами системы познавательных заданий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.В. Мухина. – Н. Новгород, 2003. – 210 с.
16. Околелов О.П. Современные технологии обучения в вузе // Высшее образование в России. – 1994. – №2. – С. 45–50.
17. Определения основных терминов дидактики высшей школы. Обзорная информация НИИВО. Вып. 4 / сост. Ю.Г. Фокин. – М.: НИИВО, 1995. – 60 с.
18. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1 / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
19. Шафранов-Куцев Г.Ф. Новые ориентиры модернизации профессионального образования в условиях информационного взрыва // Образование и наука. Известия Уральского РАО. – 2012. – №4. – С. 25–39.

## 3.2. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Солнышкина Марина Георгиевна*

Социальное проектирование является пограничной областью социального знания и социальной деятельности. Как система теоретических положений оно имеет междисциплинарный характер и характеризуется многообразием практик реализации социальных проектов [4]. Исходя из всего многообразия сфер применения проектирования в деятельности специалиста социальной работы, мы солидарны с мнением, что проектная деятельность является базисом совершенствования выпускника социальной работы как профессионала [2]. Метод проектов ориентирован на самостоятельную индивидуальную деятельность студентов, а также на проектирование в малых группах, когда реализуются методы коллективной работы над проектом.

О важности проектной деятельности можно судить, исходя из содержания федеральных государственных стандартов, которые действуют на данный момент [1]. В социальных стандартах направления подготовки «Социальная работа» установлен проектный вид деятельности, в соответствии с которым выпускники должны быть готовы к решению следующих профессиональных задач: организации социально-проектной деятельности; управлением процессом реализации социальных программ и проектов; проектированием и реализацией социальных программ в региональном пространстве с учетом специфики социальных проблем [11]. В действующем стандарте проектная деятельность закреплена в универсальных компетенциях специалистов социальной работы, что актуализирует и повышает значимость проектного вида деятельности в системе социальной работы (проекты социально-реабилитационного профиля, социально-педагогического профиля, социально-правового профиля).

Студенты, изучающие дисциплину «Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе», применяют проектные знания в рамках индивидуальных курсовых проектов, разрабатывают презентационные материалы, визуализирующие авторские концепции проектной деятельности. В презентации социального проекта в сжатой форме излагаются концепция проекта и организационные подходы к его реализации, представляются следующие характеристики проекта:

1. Типологизация социального проекта по характеру проектируемых изменений, направлениям деятельности, срокам реализации, особенностям финансирования.
2. Краткое содержание проекта (не более 5–7 предложений).
3. Каких целей Вы собираетесь достичь, благодаря осуществлению проекта (указываются цели, подразумевающие возможность их оценки).
4. Какие виды деятельности и мероприятий предполагается осуществить для реализации проекта (кратко, без раскрытия содержания).
5. На какие социальные группы населения рассчитан проект с указанием социальных характеристик группы и трудной жизненной ситуации.
6. Значение реализации результатов проекта (для организации, для населения, для города, для разработчика проекта).
7. Возможные пути финансирования проекта.

Таким образом разрабатывается и презентуется авторский вариант решения социальной проблемы, адресованный конкретной аудитории, имеющей ограничения в жизнедеятельности [5]. Особое внимание уделяется вопросам реализуемости и оценки жизнеспособности социального проекта. В основе проектной деятельности лежит умение конструировать перспективную модель социальной сферы России путем изменения отдельных элементов социальных отношений как линии социального поведения и отношения к жизни [4].

Тематика курсовых проектов, разработанных студентами кафедры социальной работы, демонстрирует разнообразие социальных интересов молодежи, ее включенность в запросы и потребности университета, города, региона и России в целом, желание изменить социум. Анализ тематик курсовых проектов (2019 г.) показывает, что они разработаны по результатам социальной диагностики по важнейшим направлениям и формам социальной работы в условиях модернизации социальных отношений:

1. Проектирование социальных программ и мероприятий (проекты «Благотворительная ярмарка для пожилых и инвалидов – дом-интернат «Рождественский», «Социализация и социальная адаптация людей с ограниченными возможностями «Не останемся в стороне» – реабилитационный Центр «Бригантина»), Благотворительная акция «Белый цветок» для помощи детям с ограниченными возможностями, Благотворительный концерт с целью поддержки онкобольных детей «Вселенная дарит чудо»; Социальная программа по преодолению одиночества пожилых «Время для себя».

2. Проектирование центров социального обслуживания населения: Комплексный консультативно-информационный центр для детей с дефектами развития речи «Счастливое детство», профилактический центр «Стоп самоубийствам» на базе школы.

Широко представлена палитра проектов по направлениям социальных изменений – инноваций (образовательные, оздоровительные, социокультурные, социозащитные, реабилитационные, социально-психологические) и объектам проектирования – целевым группам.

Необходимо отметить, что социальное проектирование представляет собой разновидность инновационной деятельности, в своей основе оно предполагает определенные социальные изменения. Приведем определение Вал.А. Лукова с позиций конструктивистского подхода, согласно которому инновация – не просто обновление, это сознательная деятельность по конструированию нового и его внедрению в жизнь на основе переосмысления предыдущего опыта [4]. При разработке социальных проектов используются процессный, деятельностный, социально-технологический и конструктивистские подходы. Важнейшей характеристикой инноваторов – разработчиков и реализаторов социальных проектов является социальная субъектность, позволяющая становиться субъектом (а не объектом) реформирования и модернизации социальной сферы и всего общества.

В настоящее время компетенции, формируемые при изучении социального проектирования, вошли в компетентностную модель бакалавра социальной работы при перенастройке программы по запросам выпускников и работодателей в соответствии с характеристиками профессиональной деятельности бакалавра. Разработка социальных проектов

продолжается. Анализ предметов социального проектирования (2019 г.) показывает, что они в полной мере соответствуют профилю «Социальная работа в системе социальных служб». При этом под социальной службой понимается предприятие или учреждение, независимо от его ведомственной принадлежности и формы собственности, предоставляющее социальные услуги и входящее в систему государственного, муниципального и негосударственного секторов социального обслуживания населения [9].

Социальное проектирование проводится в соответствии с принципами:

- системного подхода (объединение в единую целостную систему проблематики, подпроблемы, цели и задач создания центра, при этом конкретизация проблемы до уровня подпроблем помогает сформировать задачи, которые обуславливают формы, методы и технологии социальной работы в Центрах социального обслуживания). Системный подход в социальном проектировании реализуется в разработке проблемно-целевого ромба социального проекта, из которого формируются основные направления деятельности и выполняется ресурсное обеспечение проекта;

- соответствия ценностно-нормативной структуре общества (проекты соответствуют как правовым нормам – правовое обоснование проекта, так и общечеловеческим и групповым ценностям; проект не должен противоречить нравственным и другим нормам, должен выражать общепринятые социальные ценности);

- ориентации на социально-типичные потребности (проекты ориентированы на удовлетворение потребностей социально-незащищенных категорий населения как объектов социальной работы, которые были выявлены с помощью методов социальной диагностики и реализации принципа социального участия; при этом проект не может быть ориентирован на удовлетворение всех людей, также как и на удовлетворение потребности одной личности);

- локализации по месту, времени и ресурсам – в проекте обязательно указывается территория его реализации, конкретное время жизнедеятельности социального проекта, формируется его ресурсная обеспеченность;

- учета социальных последствий (разработка нормативного прогноза как желаемого состояния будущего и мер по минимизации рисков проекта с учетом степени корректируемости социокультурных процессов и оценки социально-значимых последствий данного проекта; также оцениваются границы и возможности управления объектом проектирования, независимости исполнения от внешних воздействий).

Особенностью проектных технологий является применение инструментария социального проектирования. Проектный подход активно используется в различных сферах жизни общества, так как позволяет органично сочетать научно-теоретические положения социального конструирования реальности с многообразием практик решения социальных проблем. Важная особенность социальных проектов заключается в том, что в итоге завершения жизненного цикла социального проекта возникает инновация как продукт проекта (услуга, социальная программа, мероприятие). Таким образом, социальный проект – это инструмент преобразования в социуме. При разработке социальных проектов их авторы должны выявить социально значимую проблему, сформулировать общественную потребность, определить целевую группу социального проекта, разра-

ботать организационно-правовое обоснование, ресурсную базу проекта и модель его финансирования, оценить социальные последствия реализации социального проекта.

Необходимо отметить, что проектные и программно-целевые методы решения социальных проблем являются весьма наукоемкими и требуют применения общенаучных методов исследования в социальном проектировании: социальной диагностики, социального прогнозирования и моделирования, повышающих жизнеспособность социальных проектов. Остановимся подробнее на применении моделирования в социальном проектировании. Моделирование – это общенаучный метод исследования объектов познания на их моделях, выступающих как аналоги оригинала. Работа с моделями позволяет перенести экспериментирование с реального социального объекта на его мысленно сконструированный дубликат. В социальном проектировании применяется прогнозное социальное моделирование в связи с конструированием будущих состояний социальной реальности [7]. Моделирование отличается многоплановостью и применяется на основе междисциплинарного подхода вместе с другими методами изучения социальных отношений (структурные, функциональные, структурно-функциональные модели.) Метод социального моделирования как метод исследования теоретико-эмпирического уровня при социальном проектировании позволяет разработать следующие модели:

1. Модель сетевого взаимодействия и социального партнерства при реализации социального проекта, позволяющая формировать режимы межведомственного взаимодействия.

Межведомственный подход в данной модели позволяет обеспечить комплексное решение социальной проблемы путем привлечения социальных организаций в режиме социального партнерства. Данная модель разрабатывается для осуществления согласованных действий социальных партнеров проекта, отражает порядок и формы межведомственного взаимодействия, виды деятельности и механизм реализации социальных мероприятий. Таким образом происходит расширение спектра социальных услуг, реализуется содействие в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической помощи.

Сетевое взаимодействие и социальное партнерство при реализации социального проекта «Мамин ключик» – переход на новый уровень социальной инклюзии» (разработчики М.Г. Солнышкина, Н. Мельничук):

- администрация города;
- управление народного образования, университет «Дубна»;
- родители детей;
- средства массовой информации регионального и городского уровней;
- Управление социальной защиты населения г. Дубна, реабилитационный центр «Бригантина», СРЦН «Журавлик» (г. Талдом Московской области);
- образовательные учреждения города, в т.ч. имеющие классы инклюзивного обучения.

2. Временные модели реализации социального проекта, основанные на методе календарно-сетевого планирования, формирующие ритм реализации социального проекта (подготовительный, основной и заключительный этап реализации).

Структурными элементами временных моделей социального проекта являются задачи проекта, конкретные мероприятия по реализации задач проекта с ожидаемыми итогами в определенных сроках реализации. В рамках данной модели концепция социального проекта объединяется с организационными действиями, формируется этапность реализации социального проекта (подготовительный, основной, завершающий этапы), устанавливаются сроки, фиксируются контрольные стадии и конечный результат.

Временная модель реализации социального проекта не должна противоречить его типологизации (классификации социального проекта по характеру проектируемых изменений, направлениям деятельности, срокам реализации, особенностям финансирования).

Социальный проект «Мамин ключик» – переход на новый уровень социальной инклюзии» имеет следующие типологические характеристики:

- по характеру проектируемых изменений – социальная инновация в области развития доступной среды и инклюзивного образования в дошкольном развитии;

- по срокам реализации – краткосрочный. Срок реализации проекта составляет 1 год;

- по направлению деятельности – образовательный, т.к. реализация цели проекта выполняется образовательными средствами;

- по особенностям финансирования – смешанный;

- по масштабам – малый, т.к. проект направлен на целевую группу детей дошкольного возраста и будет реализован на базе АНО «Детский развивающий центр «Мамин Клуб» в городе Дубне.

В соответствии с типологией социального проекта один из элементов временной модели его реализации может быть представлен следующим образом:

Таблица 1

| Наименование мероприятия                                                                                                                                                                                                                           | Сроки реализации              | Ответственные                              | Источники финансирования                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Начало занятий по программе «Key to Learning» («Ключ к обучению»)                                                                                                                                                                                  | 22.01.2018<br>–<br>31.08.2018 | Н.А. Мельничук                             | средства НК «Мамин клуб»                      |
| Стартовый семинар для родителей детей условно здоровых и с ограниченными возможностями, преподавателей от автора программы «Key to Learning» («Ключ к обучению»)                                                                                   | 10.02.2018<br>–<br>10.02.2018 | Г.Н. Доля,<br>Л.И. Доля,<br>Н.А. Мельничук | грантовые средства + средства НК «Мамин клуб» |
| Заключительный семинар по окончании проекта, подведение итогов и результатов программы «Key to Learning» («Ключ к обучению») с родителями детей условно здоровых и с ограниченными возможностями, преподавателями, представителями общественности. | 31.08.2018                    | Л.И. Доля,<br>Н.А. Мельничук               | средства НК «Мамин клуб»                      |

3. Модель управления социальным проектом, базирующаяся на принципах субординации, координации, самоорганизации в системе социального менеджмента, применения командных подходов.

Модель управления проектом разрабатывается на базе важнейшего принципа, что структура управления должна быть ориентирована на достижение конечной цели проекта. К идеальным типам организации социального управления относятся функциональная и матричная структуры. Модели управления конгломератного типа позволяют соединить в одном проекте структуры с функциональным, матричным, проектным управлением, ориентируясь на конкретную ситуацию деятельности.

4. Модель оценки реализации рисков реализации социального проекта и мероприятий по их предупреждению для повышения его успешности и реализуемости.

Установление вероятных рисков и выявление способов избежать их – необходимое условие реализации проекта. В прогностической модели выделяются особо значимые риски и разрабатываются конкретные мероприятия по их минимизации.

5. Модель проблемной ситуации социального проекта при обосновании его актуальности и социальной значимости.

При разработке социального проекта модель проблемной ситуации позволяет провести структурирование и упорядочение социальных проблем, отразить их иерархию. Применяется логика «дерева проблем», при которой выделяются ключевые, субключевые проблемы, в также проблемы как производные второго и третьего порядков. Проблемы последующих порядков не проистекают из проблем предыдущих порядков, а получают возможность разрешения по мере успешного решения предыдущих проблем. При моделировании фиксации проблем ведется снизу вверх. При разработке проблемной модели проводится анализ статистических данных, анализируются противоречия социальных отношений в данной области. Формулируется исходная формулировка ключевой проблемы в форме противоречия или потребности. Важнейшей задачей является выявление проблемы, которую возможно решить в рамках социального проекта. По результатам социальной диагностики должна быть представлена обоснованная картина имеющихся социальных проблем (т.е. показана социальная ситуация, которая требует изменения).

Например, в проекте «Мамин ключик» – переход на новый уровень социальной инклюзии» (разработчики М.Г. Солнышкина, Н. Мельничук) ключевые и субключевые проблемы представлены как проблемы низкого уровня стартовых возможностей дошкольников с особенностями развития при поступлении в общеобразовательную школу; риск попадания в специализированные учреждения; сегрегация детей с ограниченными возможностями в образовательном пространстве; а также проблемы в коммуникативной сфере детей с особенностями развития, родителей дошкольников, снижающих уровень социального общения и не способствующих формированию толерантности.

Рассмотрим возможности применения моделирования в социальном проектировании на примере социального проекта «Инклюзивные мастерские «Маленькие вещи в г. Дубна Московской области», разработанного студенткой Ю.С. Подкиной под руководством проф. М.Г. Солнышкиной. Проект предусматривает создание новой автономной некоммер-

ческой организации, автономными целями которой являются трудовая и социально-психологическая реабилитация, обеспечение занятости и социализация молодежи с нарушениями психического развития как целевой группы. По характеру социальных изменений проект является поддерживающим, по направлению деятельности – социальным; по особенностям финансирования – смешанным, по масштабам – малым проектом, по срокам реализации – среднесрочным. Ожидаемые позитивные последствия реализации данного проекта (нормативный прогноз): обеспечение занятости низко-конкурентоспособной части населения; интеграция людей с психическими особенностями в социум; предотвращение стигматизации молодежи с особенностями психического развития; развитие волонтерского движения для помощи людям с психическими особенностями. Для повышения жизнеспособности данного социального проекта автором разработан ряд прогностических моделей, позволяющих сконструировать его отдельные элементы на высоком научно-методическом уровне:

*Временная модель реализации социального проекта «Инклюзивные мастерские «Маленькие вещи в г. Дубне Московской области»*, включающая:

- подготовительный этап (январь – март 2021 г.) – подготовка необходимых материалов (покупка оборудования, аренда помещения, закупка методической литературы), набор и обучение персонала, поиск волонтеров, установление контактов с целевой группой – участниками социального проекта;

- основной этап (март – декабрь 2021 г.) – проведение мероприятий по реализации трудовой реабилитации, реализация готовой продукции, сотрудничество с социальными партнерами;

- заключительный этап (декабрь 2021 г.) – подведение итогов работы с приглашением партнеров проекта, оценка эффективности проекта по показателям результативности.

*Модель рисков социального проекта «Инклюзивные мастерские «Маленькие вещи в г. Дубна Московской области» и меры по их предупреждению:*

Ведущий риск: несформированность среды, способствующей раскрытию потенциала участников социального проекта, отказ в предоставлении услуг лицам, нуждающимся в социальном сопровождении.

Меры по минимизации данного риска: использование специализированных методик оценки психического состояния участников социального проекта, проведение дополнительных индивидуальных занятий с молодежью с ярко выраженными поведенческими особенностями.

За прошедший период реализации образовательных программ «специалист социальной работы» мы имеем ряд подтверждений формирования проектного стиля мышления и соответствующих проектных компетенций, повышающих конкурентоспособность выпускников в условиях динамики общественных отношений:

1. Развитие инновационной среды вуза как комплекса молодежных предприятий.

Проект создания инновационной площадки МИП «Импульс» на базе Государственного университета «Дубна» как молодежного предприятия [8].

В ходе реализации проекта планируются:

а) предоставление услуг: семьям, имеющим детей и нуждающимся в помощи; пожилым людям и инвалидам; детским дошкольным учреждениям и школам;

б) приоритетное обеспечение работой студентов, а также жителей города Дубна и близлежащих регионов;

в) предоставление мест для прохождения практики студентами кафедры «Социальная работа»;

г) участие в реализации социальных проектов;

д) организация волонтерской работы;

е) организация семинаров и тренингов для повышения профессионального уровня работников сервисного центра.

2. Участие в инновационной площадке федерального уровня «Селигер».

Инновационный потенциал социального проектирования реализуется на Всероссийском инновационном образовательном молодежном форуме «Селигер» в рамках проектного направления – смены «Технология добра». Ежегодно в рамках смены «Технология добра» проводится Всероссийская ярмарка социальных проектов, присуждаются гранты в области социальной деятельности и добровольчества. В рамках профильной смены «Технология добра», как наиболее соответствующей парадигме профессиональной деятельности в социальной сфере, неоднократно принимали участие студенты кафедры социальной работы Университета «Дубна», представляя социально-значимые проекты, получившие поддержку на Всероссийском уровне.

3. Участие в региональных конкурсах социальных проектов по приоритетным направлениям социальной политики.

В настоящее время государственная социальная политика базируется на общенациональных, региональных и муниципальных проектах и программах. В Московской области Министерством образования проводятся конкурсы проектов по проблемам детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и их интеграции в современное общество. В объявленных номинациях «За реалистичность проекта», «За социально-значимый проект», «За высокий патриотизм проекта» победителями в разные годы являлись социальные проекты студентов кафедры социальной работы «Университета «Дубна»: «Досуговый автобус» (социальная работа с детьми из кризисных семей по месту жительства) и «Карусель творцов» (социокультурный механизм создания единого интеграционного пространства детей-инвалидов и здоровых детей с участием волонтеров). Особенностью данного проекта является высокая технологичность, позволившая впоследствии неоднократно реализовывать его при поддержке Мальтийской службы социальной помощи и администрации университета.

Значимость социального проектирования и конструирования реальности актуализируется в ситуации модернизации социальной сферы, социально-организационных изменений в системе социальных служб, при формировании социально-ориентированной и инновационной экономики. В условиях модернизации социальной работы сформированная стратегия развития социальной службы – Дубненского реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями

«Бригантина» настоятельно востребовала проектные технологии как эффективный ресурс совершенствования деятельности в процессе технологизации социального обслуживания. Стратегия модернизации социального центра обусловила разработку следующих социальных проектов как прогностического инструментария методического типа: создание интеграционной среды общения и социализации детей-инвалидов и здоровых детей (проект «Мы вместе»; организация волонтерского сопровождения социально-реабилитационных мероприятий (проект «Доброе сердце»), развитие творческого потенциала детей из кризисных семей (проект «Ярмарка талантов»). Портфель разработанных социальных проектов, формирующий движущие силы преодоления социальной изолированности и создающий интегративную среду и условия для улучшения жизни детей-инвалидов и семей, способствует также организационному развитию и модернизации социальной службы.

Реализации проектных технологий социальной поддержки и реабилитации детей и молодежи способствует участие молодежи в областном конкурсе социальных проектов и инициатив образовательных учреждений, направленных на профилактику безнадзорности, преступлений и иных правонарушений несовершеннолетних, ежегодно проводимом Министерством образования Московской области. Положение о проведении конкурса социальных проектов и инициатив образовательных учреждений в Московской области разработано Управлением воспитания и профилактики асоциального поведения несовершеннолетних Министерства образования Московской области. Этот документ определил такие направления конкурса:

- создание условий для успешной социализации детей и молодежи в Московской области;
- стимулирование и поддержка проектной деятельности в сфере успешной социализации детей и молодежи;
- внедрение в практику образовательных учреждений эффективных подходов и технологий воспитательной работы с детьми и молодежью в сфере профилактики асоциальных явлений.

Разработка социальных проектов, направленных на социально-педагогическую поддержку детей и семей, должна быть нацелена на формирование качественных характеристик социализации личности, организации благоприятного социокультурного пространства жизнедеятельности ученика. Министерство образования накопило значительный опыт актуализации социального проектирования в инновационном развитии образования. В статье К.И. Липницкого, опубликованной в академическом вестнике Академии социального управления, проектирование представляется как сознательная деятельность по конструированию новых подходов в образовании и их внедрению в практику педагогической деятельности [3]. Проектирование социальной среды рассматривается как организационный ресурс внедрения инноваций и стратегический инструмент развития образовательной организации. Использование программно-целевого подхода и метода проектирования в управлении в первую очередь связывается с решением стратегических задач развития образовательных организаций. Разработка социальных проектов, направленных на социально-педагогическую поддержку детей и семей, которая реализуется на базе Центра социально-психологической поддержки детства Академии соци-

ального управления (г. Москва), должна быть нацелена на совершенствование факторов социализации, прежде всего в семейной сфере. Также необходимо учитывать и другие элементы социально-культурной среды личности: среды межличностного общения; внешкольной, внеучебной и внесемейной среды общения; влияние средств массовой информации, круг общения по непрофессиональным интересам. На конкурс представляются социальные проекты, разработанные по отдельным номинациям, направленным на успешную социализацию несовершеннолетних, здоровый образ жизни и профилактику зависимого поведения:

- номинация 1 – проекты, направленные на успешную социализацию и социальную адаптацию детей и подростков в современном обществе;
- номинация 2 – проекты, направленные на формирование здорового образа жизни;
- номинация 3 – проекты, направленные на снижение уровня подростковой преступности, противодействие экстремизму, ксенофобии и национализму в подростковой и молодежной среде;
- номинация 4 – проекты, направленные на развитие различных форм общественного движения. Волонтерских объединений в рамках первичной профилактики наркомании в подростковой и молодежной среде.

Лучший опыт развития социального проектирования на региональном уровне представляется на семинарах по повышению квалификации работников образовательных учреждений. Необходимо отметить организационно-методическое сопровождение конкурса, разработанное Центром управления социально-педагогической поддержки детства, которое формирует и поддерживает научные основы социального проектирования в образовательных организациях [6]. Проводились консультационные семинары, разрабатывались рекомендации по вопросам формирования проектов и программ, а также планированию деятельности в области социально-педагогической поддержки детства, сформирован заявочный комплект материалов.

Таким образом, на базе социального проектирования формируется инновационная стратегия образования, направленная на выявление и развитие творческих способностей каждого обучающегося. Социальное проектирование в образовательных учреждениях позволяет использовать все имеющиеся ресурсы и инновационные формы решения социальных проблем, успешной социализации и профессионализации обучающихся. При таком подходе система образования выступает реальным инструментом социального развития и активным участником преобразования общества в соответствии с целевыми программами развития социального образования. Наш университет и кафедра социальной работы готовы к созданию лаборатории социального проектирования при поддержке Министерства образования Московской области.

### **Список литературы**

1. Васильева Т.В. К вопросу формирования в вузе культуры профессионально-проектной деятельности бакалавров социальной работы // Человеческий капитал. – 2014. – №4. – С. 60–66.
2. Костина Е.Ю. Место и роль проектной деятельности в профессиональной подготовке социальных работников / Е.Ю. Костина, Н.А. Орлова // Отечественный журнал социальной работы. – 2019. – №3 (78). – С. 93–99.

3. Липницкий К.И. Социальные проекты в инновационном развитии образования // Академический вестник. – М.: Академия социального управления. – 2014. – №3 (13). – С. 19–27.
4. Луков В.В. Социальное проектирование. – 9-е изд. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2010. – С. 36–54.
5. Луков В.А. Новые идеи в социологии управления: монография / В.А. Луков, М.Г. Солнышкина. – М.: Изд-во Моск. гум. ун-та, 2011. – С. 83–84.
6. Михайлова М.П. Социальное проектирование в образовательной среде как метод социально-педагогической поддержки самоопределения несовершеннолетних // Академический вестник. – 2014. – №3 (13). – С. 105–112.
7. Плышевский В.Г. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе. – М.: Социально-технологический институт МГУС, 2001.
8. Солнышкина М.Г. Молодежное предпринимательство в инновационной среде вуза // Высшее образование для XXI века: доклады и материалы IX Междунар. научной конференции (Москва, 15–17 ноября, 2012 г.). – М.: Изд-во Моск. гуманитарн. ун-та, 2012. – С. 57–60.
9. Топчий Л.В. Социальное обслуживание населения: ценности, теория, практика. – М.: Изд-во РГСУ, 2012. – С. 156.
10. Управление проектами: фундаментальный курс: учебник / А.В. Алешин, В.М. Аньшин, К.А. Багратиони [и др.]. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. – 620 с.
11. Урмина И.А. Управление социальными проектами в молодежной среде: учебник / И.А. Урмина, В.Н. Баранова. – М.: Изд-во РГСУ, 2011. – 215 с.

## ГЛАВА IV. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

### 4.1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ (НА ПРИМЕРЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ, ГЕРМАНИИ, ФРАНЦИИ И США)

*Литвиненко Наталья Кимовна*

*DOI 10.31483/r-75043*

Государственное управление реализует государственную политику, которая призвана служить широким слоям населения. Цели государственного управления связаны с такими демократическими ценностями, как равенство, безопасность и справедливость. Изменение глобальных политических основ в мире и, соответственно, необходимость точного и глубокого анализа государственной политики, развитие сильного и эффективного государственного управления требуют от государственных гражданских служащих актуальных профессиональных знаний и умений.

Известно, что эффективное функционирование системы государственного управления требует высокого профессионализма от государственных гражданских служащих. В свою очередь, необходимость повышения их профессионализма обуславливает изменения в системе профессиональной подготовки государственных гражданских служащих. Изучение зарубежного опыта, анализ возможностей его внедрения позволят, на наш взгляд, построить современную систему обучения, которая даст возможность государственным чиновникам разрабатывать и принимать эффективные решения в условиях изменений, оказывать административные услуги, максимально учитывая потребности населения.

Проблема профессиональной подготовки государственных служащих посвящено значительное число работ, среди которых следует назвать публикации В. Василенко, П. Жевара, Э. Жильбера, А. Кочегуры, А. Лабудина, Е. Степаненко, Г. Трегубенко, И. Хожило и др. Проблемы профессиональной подготовки государственных служащих и должностных лиц местного самоуправления были предметом изучения Ю. Кальныша, В. Копыльцова, В. Толкованова, П. Щербакова и др.

Проблемы профессиональной подготовки специалистов, в том числе государственных гражданских служащих по программам магистерского уровня, освещаются в ряде публикаций. Так, особенности реализации магистерских программ в России и за рубежом показаны в работе Т.П. Ихсановой [2]. Анализ отдельных магистерских программ представлен такими учеными, как Дж. Геворт, К. Конрад, С. Миллар [6]. Опыт реализации программ МРА в отдельных странах нашел отражение в работах Е.В. Степаненко (Китай, США) [4], К. Рейхарда (Германия) [20]. Особенности обучения государственных служащих высшего уровня в странах ОЭСР были предметом изучения А.П. Кочегуры [3].

Но, несмотря на значительное число публикаций, посвященных проблеме профессиональной подготовки государственных служащих, отсут-

ствуют работы, которые комплексно освещают опыт подготовки государственных служащих в развитых странах.

Актуальным является изучение целевых аудиторий и содержания магистерских программ в сфере публичного администрирования в Великобритании, а также оценка возможностей применения данного опыта в отечественной практике. Особенности подготовки государственных гражданских служащих (ГГС) в странах Европы зависят от системы государственной службы. К. Демке отмечает, что в большинстве стран Европейского союза государственная служба построена на карьерной системе [10]. В ряде стран государственная служба отделена от рынка труда и системы занятости [18]. Национальные системы государственной службы нашли отражение и в профилях подготовки государственных служащих. Отдельные авторы выделяют такие аспекты подготовки ГГС: юридические, общественные, корпоративные [16]. Особенности программ Master of Public Administration (MPA) зависят во многом от учреждений, реализующих данные программы, – университетов, правительственных школ и академий. Как правило, программы предназначены для студентов, уже имеющих опыт государственной службы и желающих продвижения по карьерной лестнице в своей сфере. Целевые аудитории данных магистерских программ представлены молодыми профессионалами из другой профессиональной сферы; младшими государственными служащими; государственными служащими, которые стремятся попасть в более высокий класс.

Магистерские программы MPA предоставляют своим студентам широкий спектр знаний, поскольку они изучают как отдельные социальные институты, так и механизмы реформ, изменений в обществе, теорию и практику политики, механизмы формирования политики. Отдельные учебные заведения позволяют студентам получать знания по политическим коммуникациям, практические навыки в сфере безопасности, демократии и управления. В том числе способность идентифицировать и анализировать проблемы, а затем разрабатывать эффективные решения. На отдельных курсах студенты учатся эффективному управлению своим временем, учатся выступать публично. Учебные заведения предоставляют магистерские программы во всем мире. Все более популярными становятся онлайн-курсы. Одной из наиболее востребованных среди студентов является магистерская программа «Интернет-магистр государственного управления», направленная на изучение основ реализации государственной политики и предназначенная для руководителей государственных административных секторов и учреждений.

Целью обучения по программе «Интернет-магистр государственного управления» Института исследований местного самоуправления (INLOGOV) [22] Бирмингемского университета – ведущего британского центра изучения управления, политики и управления на местном уровне – является развитие лидерских качеств для стратегического управления государственной политикой. Среди предлагаемых методов обучения:

- видеолекции ведущих преподавателей;
- интерактивные задания, позволяющие участвовать в групповых занятиях;
- практическая работа с использованием реальных ситуаций;
- социальное взаимодействие со студентами, преподавателями.

Цель «МРА-Финансы» Университета Бирмингем – предоставление возможности руководителям государственного сектора обновлять и совершенствовать свои практические навыки в области финансового и экономического управления. Программа предназначена, в частности, для тех, кто работает в министерствах финансов, финансовых департаментах отраслевых министерств, банках развития, местных органах власти, на государственных предприятиях, в неправительственных организациях и которым необходимо понимание принципов финансового управления. Программа предусматривает изучение:

- роли государства в управлении экономикой и государственными финансами;
- вопросов управления денежно-кредитной, валютной, фискальной, торговой и экологической политикой;
- бюджетирования и контроля.

В программе рассматриваются темы, связанные с проектированием, планированием, финансированием и оценкой проектов. Обучение проходит в течение двадцати недель, используются такие методы обучения, как лекции, создание и решение кейсов, ролевые игры и групповая работа. Программа включает два 20-кредитных базовых модуля: «Управление государственными финансами» и «Управление общественным хозяйством». В деятельности исполнительных органов власти ключевую роль играют человеческие ресурсы. В связи с этим существует необходимость адаптации практики использования данных ресурсов в различных культурных контекстах и стратегических задачах. Решить данную проблему призвана программа «МРА – Человеческие ресурсы», которая реализуется в Бирмингемском университете. Программа состоит из трех 20-кредитных модулей, один из которых – «Общественное управление и лидерство». Целями данного модуля являются:

- знакомство студентов с организационной теорией и ее практическое применение в государственных учреждениях, в частности с такими вопросами, как структура, управление в государственных и общественных организациях;
- развитие навыков и знаний в общественном административном контексте, разграничение между руководством, государственным управлением и администрацией, а также роль руководства в осуществлении культурных изменений в общественных организациях с целью улучшения обслуживания граждан;
- предоставление студентам опыта тематического исследования по вопросам соотношения руководства и управления общественностью. Среди тем модуля:

1. Введение в организации и эволюция организационной теории.
2. Организационная структура.
3. Организационная культура.
4. Управление в организациях.
5. Реформа государственного управления.
6. Лидерство и управление.
7. Лидерство в правительстве.
8. Управление производительностью.
9. Управление изменениями.

Представляет интерес, на наш взгляд, и модуль «Управление персоналом и развитие», целью которого является разработка критического понимания теорий, концепций и подходов, которые касаются управления человеческими ресурсами и развитием в международном контексте. Необходимость введения модуля «Управление персоналом и развитие» обусловлена тем, что:

- во-первых, меняются структуры координации человеческих ресурсов в международных организациях, как государственных, так и частных, причем некоторые аспекты становятся более интегрированными во всем мире, в то время как другие аспекты становятся все более локализованными;

- во-вторых, происходит более широкое распространение «международных» подходов к стратегическому управлению человеческими ресурсами. Модуль направлен на то, чтобы предоставить студентам понимание этих процессов и способность решать проблемы HRM, в том числе в международном контексте. Темы данного модуля следующие:

1. Стратегический HRM и «Управление талантами».
2. Международный HRM и глобализация.
3. HRM и государственный сектор.
4. Управление эффективностью, культура и мотивация.
5. HRM, национальные культуры и международные организации.
6. Глобальный HRM.

7. Анализ тематических исследований в международном HRM. Так, программа МРА, обеспечивающая навыки, необходимые для точного и глубокого анализа государственной политики и развития сильного и эффективного государственного управления, реализуется и в Лондонской школе экономики и политических наук (LSE) [12].

Программа «Исполнительный магистр государственного управления (ЕМРА)» LSE предназначена для подготовки будущих лидеров государственной политики. Учебная программа обеспечивает знания в сфере экономики, политики и политологии, показывает, как они могут применяться для анализа политик в самых разных условиях. Студенты имеют возможность выбора специализаций наряду с подготовкой по основным предметам. В ходе обучения студенты взаимодействуют с ведущими учеными и практиками из сферы политики, которые имеют непосредственный опыт в решении политических задач. Среди обязательных дисциплин программы:

- микро- и макроэкономика для публичной политики;
- количественные подходы и анализ политики;
- анализ и измерение благосостояния.

Вариативная часть программы представлена такими курсами, как:

- политическая экономика развития;
- общественная экономика для публичной политики.

Данная магистерская программа дает возможность высокопоставленным государственным служащим овладеть новейшими аналитическими инструментами, необходимыми для обеспечения эффективной политики. Исходя из вышесказанного, магистерские программы МРА, образовательных учреждений Великобритании имеют важное значение для реализации государственной политики, эффективного государственного управления в условиях глобализации, карьерного роста государственных граждан-

ских служащих. Так, некоторые из них могут занимать политические посты, другие – работать в качестве экономистов, политологов в правительствах. Адаптация опыта Великобритании в реализации программ Master of Public Administration, на наш взгляд, будет способствовать повышению профессионализма государственных гражданских служащих.

Результаты анализа монографических работ, научных статей показали, что профессиональная подготовка государственных служащих в Федеративной Республике Германии не была предметом комплексного специального изучения.

Исследование опыта профессиональной подготовки государственных служащих в развитых странах мира показывает, что существует ряд общих тенденций. В частности, статус государственных служащих определяется соответствующими нормативными правовыми актами. Наличие базового образования и профессиональной подготовки является обязательным условием для получения статуса государственного служащего. К лицам, которые поступают на государственную службу, предъявляются особые требования. Так, в Германии в соответствии с законодательством о государственной службе будущие государственные служащие должны соответствовать следующим требованиям:

- гражданство Германии в соответствии со статьей 116 Основного Закона или гражданство другого государства – члена Европейского союза;
- гарантия защиты либерально-демократического базового порядка в соответствии с Основным Законом;
- способность занимать государственную должность, это означает упорядоченные экономические условия, хорошую репутацию, отсутствие недееспособности и судимости;
- право на карьеру в связи с физическими и умственными возможностями, выявленными, когда это необходимо, различными процедурами отбора;
- обязательные медицинские осмотры.

Кроме того, существующие максимальные возрастные ограничения не могут быть превышены в отдельных федеральных землях.

Государственная служба представлена широким спектром профессий в федеральных, государственных или местных органах власти. В зависимости от того, является ли работодатель федеральным правительством, государством, муниципалитетом, говорят о федеральных, государственных или местных должностных лицах. Профессии гражданской службы регулируются инструкциями по обучению и профессиональной ориентации федерации или земель.

Профессиональная гражданская служба, основанная на опыте, профессиональной деятельности и лояльном выполнении обязанностей, должна обеспечивать стабильное управление и долгосрочное и надежное выполнение задач в интересах граждан. Поэтому государственные служащие заняты главным образом в основных сферах традиционной администрации, в частности управленческими функциями. Государственные гражданские служащие представлены и учителями, сотрудниками сферы здравоохранения.

Одной из особенностей гражданской службы Германии является довольно жесткая система классов карьеры, часто препятствующая вертикальной (а также горизонтальной) мобильности через границы класса

карьеру. Так, система классов для государственных служащих состоит из четырех стандартных уровней карьеры: административный класс, исполнительный класс, клерикальный класс и субклерикальный класс. Каждый класс карьеры состоит (по крайней мере) из пяти классов. В соответствии с основными принципами системы карьеры на основе заслуг переход для государственных служащих в классы гражданской службы строго связан с определенными формальными квалификационными требованиями.

Профессиональный профиль немецких гражданских служащих во многом определяется существующими правилами. Обучение кандидатов для государственной службы осуществляется в рамках подготовительной службы. Теоретическая подготовка проводится в административных школах, других учебных заведениях государственного управления или в колледжах. Практическое обучение осуществляется в соответствующих учебных организациях федерального правительства, федеральных или муниципальных администрациях. В соответствии с Законом о государственной гражданской службе Германии поступление в административный класс, как правило, предваряет двухгодичная подготовительная стажировка в различных государственных и частных учреждениях.

В настоящее время подготовка государственных служащих в университетах Германии характеризуется широким междисциплинарным подходом. Кроме того, существует определенный баланс между теоретической и практической подготовкой. Значительное внимание уделяется такому виду обучения, как стажировка в органах государственной власти. Цель обучения и подготовки государственных служащих в Германии – высококвалифицированные администраторы-универсалы.

К. Рейхард и М. Ребер отмечают, что все кандидаты со степенью бакалавра имеют возможность войти в исполнительный класс, все кандидаты, имеющие степень магистра, получают возможность перехода в административный класс [20]. Одной из особенностей профессиональной подготовки государственных служащих в Германии является и то, что политехнические университеты проводят обучение по программам бакалавриата, а классические университеты ведут подготовку по магистерским программам.

Подготовка по таким магистерским программам организована, как правило, в течение двух лет в режиме неполного рабочего дня, и учебная нагрузка представлена 60 кредитами ЕСТС.

В качестве примера магистерской программы следует привести Executive Master of Public Management Школы управления Hertie (HSoG) [17], которая предназначена для опытных профессионалов из правительства, бизнеса и гражданского общества. Студенты данной магистерской программы имеют возможность прослушать широкий спектр факультативных курсов. В профиле обучения «Лидерство и управление» при изучении дисциплин по выбору происходит знакомство с проблемами цифровой трансформации экономики, концепциями и инструментами, необходимыми для увеличения производительности выполняемых работ, реализации организационных изменений. Курсы по приобретению навыков предлагают обучение ведению переговоров, управлению конфликтами, мотивации персонала.

Учебная программа носит гибкий характер по времени и содержанию. Программа рассчитана либо на полный рабочий день (1 год), либо параллельно с обычной работой участника (2 года). Участники могут выбирать

факультативы из трех областей: лидерство и управление, финансовый менеджмент и методы, а также межсекторальное управление. Благодаря партнерству с Копенгагенской бизнес-школой (CBS), а также с ESCP Еуроге, студенты могут участвовать в отдельных курсах программы «Магистр государственного управления» на CBS или Executive MBA в ESCP Еуроге в Лондоне, Мадриде, Турине или Берлине.

Рамочное соглашение с Федеральным министерством внутренних дел Германии показывает значительный интерес немецкого государственного сектора к ЕМРМ. ЕМРМ обеспечивает квалификацию, необходимую для модернизации государственного управления и сотрудничества между тремя секторами.

HSOG тесно сотрудничает с другими высшими учреждениями в области государственной политики и управления – среди них Лондонская школа экономики, Школа международных и общественных дел Колумбийского университета, Университет Потсдама.

После окончания данной магистерской программы выпускники имеют возможность работать в федеральных министерствах, Федеральном парламенте, Европейской комиссии, Европейском парламенте, Организации по безопасности и сотрудничеству в Европе и др.

Программа МРА представлена и другими учебными заведениями. Так, концепция данной программы Университета Касселя [23] реализуется с использованием элементов электронного обучения и предназначена для государственных гражданских служащих представительского класса. Среди основных модулей «Национальное и международное публичное управление», «Управление персоналом», «Лидерство», «Инновационный менеджмент».

Ряд университетов предлагают академическую степень МРМ. Целью данной программы является приобретение и развитие лидерских навыков, новейших специальных знаний в области коммуникации, экономики и права, психологии и этики руководителями с опытом работы. Особенно-стью программы является и коучинг для студентов, которые сталкиваются с проблемами (например, командные конфликты на рабочем месте или карьерный рост на новом месте работы и временная нагрузка).

Модули магистерской программы Университета г. Кель [24] следующие: «Самоуправление, лидерство и этика», «Связи с общественностью», «Организационный и информационный менеджмент», «Управление человеческими ресурсами», «Управление инвестициями», «Местная политика», «Публичное и частное право», «Политико-административные системы», «Политико-административные системы и политика государственных финансов».

Исследование отдельных аспектов профессиональной подготовки государственных служащих в Германии свидетельствует о том, что профессиональная подготовка государственных служащих в этой стране имеет свои особенности. В стране осуществляется политика непрерывного образования государственных служащих, которая направлена на наибольшую их эффективность.

Вопросы профессиональной подготовки государственных гражданских служащих во Франции остаются малоисследованными, в частности недостаточно изучена система профессиональной подготовки государственных служащих во Франции, ее структурные элементы.

Согласно Закону «О правах и обязанностях служащих» [14] к служащим относят всех гражданских служащих административных органов государства, регионов, департаментов, коммун и их публичных учреждений, кроме служащих парламентских ассамблей и представителей судебной власти.

Поступление на государственную службу предусматривает наличие начальной профессиональной подготовки. Согласно ст. 22 Закона «О правах и обязанностях служащих» от 13 июля 1983 года [14] государственные служащие имеют право на непрерывное обучение, имеют право проходить профессиональную подготовку. На них может возлагаться обязанность по посещению мероприятий по профессиональной подготовке. Независимо от мероприятий профессионального повышения квалификации, каждый служащий ежегодно пользуется, в зависимости от распорядка его труда, индивидуальным правом на повышение квалификации. Это право реализуется по его инициативе, согласованной с администрацией.

Цель профессиональной подготовки государственных служащих – дать возможность выполнять функции с наибольшей эффективностью на протяжении всей карьеры для удовлетворения потребностей пользователей и полного выполнения миссии государственной службы.

Центральным инструментом политики обучения служащих во Франции является план обучения, который разрабатывается каждой администрацией на национальном, региональном и/или местном уровнях. План включает руководящие принципы обучения, мероприятия, средства реализации, категории обучающихся, ожидаемые результаты, расписание и бюджет. Может также включать учебные мероприятия для проверки приобретенного опыта. План, как правило, составляется на три года и ежегодно обновляется.

План обучения является синтезом индивидуальных потребностей государственных служащих, выраженных во время ежегодного собеседования (проведенного специально или как часть ежегодного профессионального интервью), и целей государственной службы. Каждый государственный служащий, независимо от его статуса и стажа работы, проходит обучение в соответствии с планом.

Начальное обучение регулируется, как правило, нормативными документами административных школ. По мнению отдельных авторов, наиболее эффективными учебными заведениями являются административные школы. Во Франции существует значительная сеть таких школ. Они тесно связаны с государственными администрациями (на государственном уровне, а также с местными органами власти и государственными лечебными заведениями), могут внедрять стратегию общественного обучения с учетом потребностей администраций, а также целей обучения. Общее количество таких школ – более 50-ти. Существуют и специализированные учебные заведения для налоговых служб, таможенных органов, в сфере социальной политики и др.

В процессе обучения в административных школах студенты получают не только знания, но и опыт практической подготовки. Стажировки проходят либо в государственных администрациях (во Франции или за рубежом), либо в частном секторе. Цель таких стажировок – предоставить будущим государственным служащим практический опыт конкретной

административной работы, ознакомить с основными инструментами управления. Одной из ведущих административных школ является Национальная школа администрирования (ENA), в качестве основополагающих принципов деятельности которой – демократизация доступа к старшей гражданской службе и профессиональная подготовка старших должностных лиц. Среди направлений деятельности данной школы:

- набор и начальная подготовка старших французских и иностранных чиновников;
- непрерывная подготовка и развитие французских и иностранных официальных лиц в краткосрочной или долгосрочной перспективе и др.

Тематика курсов административной школы следующая:

- управление человеческими ресурсами и социальный диалог;
- управление проектами;
- кризисное управление;
- ведение переговоров.

Занятия основаны на тематических исследованиях и обмене практическим опытом и проводятся в форме практических упражнений, семинаров и конференций для небольших групп. Среди обязательных дисциплин правовые основы государственной службы, бухгалтерский учет и финансовый анализ.

В Национальной школе администрирования стажировки занимают значительное место: около двух третей времени отводится на практическое обучение. Все студенты в ходе стажировок выполняют обязанности государственных служащих. В ходе теоретического обучения студенты осваивают в том числе вопросы, связанные с практическим функционированием органов государственной власти.

Цели обучения в административных школах устанавливаются органами государственной власти, а школы несут полную ответственность за содержание обучения. Преподаватели в таких школах в большинстве своем представлены специалистами со значительным опытом работы и практики управления.

Административные школы обеспечивают непрерывную подготовку государственных гражданских служащих, учитывая их тесную связь с органами государственной власти.

П. Жевар и Э.К. Жильбер отмечают, что подготовка в течение всей жизни направлена на сопровождение госслужащего в ходе его карьеры, чтобы позволить ему:

- осваивать новые инструменты управления;
- углублять знания или умения, чтобы занимать ответственные должности;

- развивать другие сферы опыта, чтобы сменить сферу деятельности [1].

Центральным органом, который отвечает за разработку политики государственной гражданской службы, является Главное управление гражданской службы (DGAFP), а для территориальной гражданской службы – генеральные директораты местных органов власти. DGAFP отвечает за общее регулирование политики обучения: правовые рамки, соглашения с союзами гражданских служащих.

Центральное учреждение для обучения территориальных гражданских служащих – Национальный центр территориальной гражданской службы (CNFPT) [13]. Центр имеет 29 региональных отделений, 4 национальных

института национальных территориальных образований – INSET и Национальный институт территориальных исследований INET. CNFPT определяет основные направления профессиональной подготовки местных служащих категорий А, В, С; оценивает их потребности в обучении; утверждает образовательные программы, усвоение которых необходимо для занятия должностей в муниципальных органах; организует конкурсы на замещение должностей; организует профессиональное обучение и экзамены для продвижения по службе, получения нового ранга и др. CNFPT отвечает за профессиональную подготовку персонала местных и региональных органов власти, а также за организацию определенных конкурсных вступительных экзаменов и профессиональных экзаменов для территориальной гражданской службы.

Так называемое интеграционное обучение, предусмотренное после назначения на должность государственных территориальных служащих категории В, проходит в течение двух периодов по пять дней каждый и ориентировано на понимание общественных действий, ценностей, обязанностей территориальной государственной службы, территориальных преобразований. Такое обучение предусматривает разработку общего видения территориальной государственной службы, изучение управления проектами. Обучение без отрыва от производства проводят учебные подразделения государственных органов власти.

На протяжении последних десятилетий во Франции создана эффективная система профессиональной подготовки государственных служащих. Несмотря на значительное количество учебных заведений, входящих в систему подготовки государственных служащих, данная система функционирует достаточно эффективно, на наш взгляд, благодаря тесной связи с органами государственной власти, разработанной стратегии обучения. Одним из условий успешного функционирования данной системы является и хороший охват территории сетью учебных заведений.

Известно, что высокий профессионализм должностных лиц местного самоуправления обеспечивает высокую эффективность управленческих решений. В условиях становления государственности Луганской Народной Республики существует необходимость изменений и в системе профессиональной подготовки должностных лиц местного самоуправления с целью повышения их профессионализма. В связи с этим, на наш взгляд, будет целесообразным изучение опыта профессиональной подготовки должностных лиц местного самоуправления во Франции с целью адаптации при подготовке государственных гражданских служащих в Луганской Народной Республике.

В Стратегии «Образование, обучение, занятость – 2016–2020», разработанной Агентством развития Франции (AFD), отмечается, что образование, обучение и занятость не могут решить все проблемы развития. Тем не менее они жизненно важны для построения более устойчивой модели социальной справедливости и развития. Образование и обучение способствуют созданию социального капитала, являются основой связей между людьми. Отмечается также, что путь восприятия и поддержки секторов образования, обучения и занятости должен развиваться соответственно и конечным результатом является улучшение социальной сплоченности, укрепление устойчивого и стимулирование экономического развития [22].

На протяжении последних десятилетий во Франции создана эффективная система профессиональной подготовки государственных служащих и, в частности, должностных лиц местного самоуправления. Местная администрация в стране делится на три уровня: коммуны, департаменты и регионы. В рамках процесса децентрализации, начатого в 1981 году, регион и департамент как территории государственного управления были дифференцированы в зависимости от статуса их местной власти, избранной всеобщим голосованием. Все это сопровождалось передачей полномочий.

Коммуны, возглавляемые мэром, выполняют основные служебные и демократические функции представительства. Услуги префектуры и местные государственные службы были переданы департаментам: здравоохранение и социальные службы, инфраструктура, сельское хозяйство и др. Полномочия регионов сосредоточены главным образом на экономическом планировании и образовании.

Французская государственная служба представлена 5,3 миллиона человек (21,1% от активного населения), и она разделена на 3 уровня: государственная гражданская служба с 2,448 миллиона служащих (47% от общего числа), распределенных по министерствам (2,193 млн), государственные административные учреждения (0,292 млн), территориальная государственная служба (1,748 млн, что эквивалентно 33% от общего числа) [11].

Созданная в 1984 году территориальная государственная служба является третьей по величине частью государственной службы наряду с государственной службой государства и государственной больницы службой.

Нормативная база профессиональной подготовки должностных лиц местного самоуправления следующая. Это Закон от 12 июля 1984 г. №84-594 о подготовке должностных лиц территориальной государственной службы [5], Указ от 26 декабря 2007 г. №2007-1845 о непрерывной подготовке государственных служащих на территориальной государственной службе [8].

В Общем статуте территориальной государственной службы закреплен принцип права на профессиональную подготовку в течение всей жизни, признаваемый всеми территориальными гражданскими служащими. Учитывая их влияние на функционирование местных органов власти, законодатели устанавливают правила подготовки кадров на территориальной государственной службе. Целью этих положений является обеспечение обучения с учетом потребностей персонала и ожиданий местных работодателей.

Закон 1984 года, с изменениями от 2007 г., определяет различные виды обучения, предлагаемые территориальным агентам. Он различает, с одной стороны, обязательные курсы профессиональной подготовки, которые проводятся в начале карьеры или в контексте адаптации к занимаемой должности, и, с другой стороны, факультативные курсы, организуемые по инициативе агента или его работодателя. Различают, с одной стороны, обязательные тренинги, которые проводятся в начале карьеры или в рамках адаптации к занимаемой работе, и, с другой стороны, факультативные тренинги, организованные по инициативе агента или его работодателя.

Кроме того, территориальные агенты могут пользоваться индивидуальным правом на обучение (DIF) – 20 часов в год, которые могут накапливаться в течение 6 лет, максимум до 120 часов. Инструменты,

используемые в схеме обучения, – это план обучения и индивидуальный учебный буклет.

Обязательное обучение предусматривает действия, способствующие интеграции всех категорий персонала, и действия по профессионализации, осуществляемые на протяжении всей карьеры и при назначении на ответственную должность.

Условия для проведения учебных курсов установлены Указом от 29 мая 2008 года [9], в котором сбалансировано время обучения путем установления краткосрочных действий, которые происходят на регулярной основе в течение всей карьеры и в соответствии с потребностями всех территориальных государственных служащих. Эти учебные действия включают в себя:

- интеграционное обучение, направленное на получение знаний о территориальной среде, которое должно происходить в течение года назначения и до пребывания в должности;
- курсы профессиональной подготовки, направленные на адаптацию при трудоустройстве и поддержание навыков, которые включают в себя:
  - профессиональная подготовка на первом месте работы;
  - курсы профессиональной подготовки на протяжении всей карьеры;
  - курсы профессиональной подготовки, следующие после назначения на должность.

Продолжительность и периодичность различных учебных курсов одинакова для всех категорий должностей, за исключением старшего руководящего состава, а также секторов пожарной и муниципальной полиции.

Доступ к новой внутренней системе продвижения по службе зависит от соблюдения требований к обучению для первоначальных рабочих мест. Проведение данных учебных курсов поручено исключительно Национальному центру территориальной государственной службы (CNFPT) [13] в качестве его основной миссии. Они финансируются за счет взноса «1% на обучение», который местные власти вносят в CNFPT [15].

Другие виды обучения включают в себя:

- подготовку к профессиональным экзаменам;
- курсы по развитию карьеры, проводимые во время службы;
- персональные тренинги. Их нормативное применение было установлено Указом от 26 декабря 2007 года [8]. В этих тренингах участвуют все территориальные чиновники. Если эти дополнительные тренинги не будут реализованы CNFPT как часть его ежегодной учебной программы, финансируемой за счет 1% взноса, это может привести к процессу проведения тендеров на уровне сообщества, и их стоимость покрывается бюджетом сообщества. Кроме того, территориальные служащие могут пользоваться индивидуальным правом на обучение (DIF) (20 часов в год), которые могут накапливаться в течение 6 лет, максимум до 120 часов. Этот DIF можно использовать только в том случае, если предпринятые учебные действия предварительно зарегистрированы в плане обучения сообщества.

Выбор учебного действия, предпринятого в соответствии с DIF, является предметом соглашения между служащим и местным работодателем. В случае отказа работодателя два года подряд служащий имеет приоритетный доступ к эквивалентным обучающим мероприятиям, организованным CNFPT. DIF может быть реализован во время или вне рабочего

времени. Этот выбор является предметом предварительного обсуждения в рамках совместного технического комитета. Когда обучение осуществляется в нерабочее время, территориальный работодатель выплачивает пособие на обучение, равное 50% от почасовой заработной платы.

Среди инструментов, которые используются как часть схемы обучения, – план обучения. Данный план определяет программу обучения для сообщества, должен быть установлен территориальными работодателями.

Программа действий касается обязательной подготовки по вопросам интеграции и профессионализации, развития и подготовки к профессиональным экзаменам. Это важный элемент политики обучения сообщества, который заключается в удовлетворении спроса и предложения на обучение.

В качестве инструмента, который также является частью схемы обучения должностных лиц местного самоуправления, выступает индивидуальный учебный буклет. Данный документ является собственностью служащего и фиксирует обучение и оценку компетентности на протяжении всей карьеры. Буклет может использоваться в случае экспертизы профессиональных компетенций, профессионального опыта.

Профессиональная подготовка государственных служащих в Соединенных Штатах Америки представлена такими образовательными программами:

- программа сертифицированных государственных менеджеров;
- программа подготовки магистров государственного управления;
- программы развития для государственных менеджеров и др.

Национальной программой для обучения и развития государственных менеджеров и руководителей является программа сертифицированных публичных менеджеров (СРМ). Данная программа реализуется с 1986 г. И в настоящее время представлена в 38 штатах и в федеральном правительстве. Основная цель программы – повышение профессионального уровня государственного управления и организационной эффективности и результативности [21]. В целом уровни программы направлены на изучение:

- основ лидерства, менеджмента;
- улучшение навыков работы с людьми;
- руководство коллективом;
- повышение организационной эффективности;
- улучшение понимания менеджером крупных систем, комплексных организаций и др.

Так, одна из самых успешных СРМ реализуется в штате Флорида и представлена 8 уровнями:

1. Управление индивидуальной деятельностью.
2. Управление производительностью группы.
- 3, 4. Управление организационной эффективностью.
5. Социальные изменения и их влияние на государственное управление.
6. Системный подход к управлению.
7. Перспективы политики.
8. Современные проблемы в сфере государственного управления.

СРМ в штате Нью-Джерси включает следующие курсы:

1. Управление изменениями. Курс предоставляет участникам стратегии для облегчения изменений, снижения сопротивления изменениям и управления конфликтами в результате изменений.

2. Разрешение конфликтов. Курс призван управлять конфликтами в позитивной и конструктивной манере. В ходе прохождения данного курса слушатели учатся превращать сложные ситуации в новые возможности для роста.

3. Критическое мышление. Критическое мышление – способность осмысливать, применять, анализировать, синтезировать и оценивать информацию, чтобы получить ответ или сделать вывод. Критическое мышление позволяет командам создавать позитивные и значимые отношения и успешно завершать проекты, как они учатся мыслить и действовать умнее и др.

Для государственных менеджеров в США реализуются исполнительные программы развития. Так, в Высшей школе США долгосрочное развитие лидерских качеств происходит в рамках программы для молодых лидеров, менеджеров среднего звена и руководителей. Колледж университета Мериленда предлагает краткосрочные курсы лидерства на основе учебной программы и исследовательской работы центра креативного лидерства. Отдельные местные руководители обучаются по различным региональным программам с учетом конкретных компетенций. Топ-менеджеры федерального правительства имеют возможность обучаться по программе для подготовленных кандидатов в Вашингтонском университете.

Институт производительности предоставляет возможность участия в конференциях, обучении и программах сертификации для менеджеров правительства. Ряд курсов данного института направлен на повышение эффективности работы правительства, в том числе курс лидерства и управления изменениями.

Программа «МРА – Магистр государственного управления» реализуется университетами страны и предназначена для подготовки студентов к карьере лидера в государственных администрациях, в сфере бизнеса, общественных организациях. Программа основана на изучении нормативных, политических, экономических, социальных и культурных теорий и концепций.

Университет Феникса успешно реализует данную программу в таких курсах [26]:

1. Развитие человеческого капитала в государственном секторе. Включает планирование управлением человеческим капиталом в общественной и политической среде, подбор, развитие сотрудников, кадровую политику и др.

2. Ведущие организационные изменения в государственном секторе. Обучение применению теории лидерства в государственном секторе; изучение культуры поведения группы, финансовой и нефинансовой мотивации на рабочем месте.

Анализ данных по выработке государственной политики и управления. Курс призван привить навыки анализа информации и представления ее соответствующим образом для заинтересованных сторон; навыки сбора и анализа первичных и вторичных данных для оценки результативности и эффективности государственного сектора товаров и услуг.

3. Государственный бюджет. В данном курсе студенты изучают учет и инструменты формирования бюджета. Отдельные темы курса дают

возможность приобретения навыков по принятию бюджетных решений, бухгалтерского учета, отчетности и др.

Отдельные университеты США реализуют программы послевузовского образования. В качестве примера можно привести деятельность университета Дж. Хопкинса [23] в этом направлении. Данная программа готовит государственных служащих для решения сложных проблем управления. Об этом свидетельствуют как основные, так и факультативные курсы и дипломный проект. Среди основных курсов:

- оценка государственной политики и политического процесса;
- финансовый менеджмент и анализ в общественном секторе;
- основы количественных методов;
- основы государственного и частного управления и др.

В ходе освоения данной программы студенты изучают факультативные курсы:

- глобальная политическая экономика;
- бюджетный процесс;
- энергетическая и экономическая безопасность;
- анализ государственной политики и др.

На протяжении последних десятилетий в развитых странах мира создана эффективная система профессиональной подготовки государственных гражданских служащих. Несмотря на значительное количество учебных заведений, входящих в систему подготовки государственных гражданских служащих, данная система функционирует достаточно эффективно благодаря тесной связи с органами государственной власти, разработанной стратегии обучения.

### *Список литературы*

1. Жевар П. Образование государственных служащих во Франции / П. Жевар, Э.К. Жильбер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnik.uapa.ru/ru/issue/2010/01/07/>
2. Ихсанова Т.П. Особенности реализации магистерских программ в России и за рубежом [Текст] / Т. П. Ихсанова // Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права. – 2016. – №3 (83). – С. 44–49.
3. Кочегура А.П. Обучение государственных служащих высшего уровня: опыт стран ОЭСР [Текст] / А.П. Кочегура // Государственное управление: электронный вестник. – 2015. – Вып. 48. – С. 309–323.
4. Степаненко Е.В. Master of Public Administration (MPA): опыт реализации, проблемы и перспективы развития [Текст] / Е.В. Степаненко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Государственное и муниципальное управление. – 2015. – №1. – С. 82–91.
5. Centre National de la Fonction Publique Territoriale (Le CNFPT). – URL: <http://www.cnfpt.fr/>
6. Conrad C. Master's Education in the United States / C. Conrad, J. Haworth, S. Millar. – Baltimore; London: The Johns Hopkins University Press, 1993. – 342 p.
7. Décret n° 2007–1845 du 26 décembre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique territoriale. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000017761652>
8. Décret n° 2007–1845 du 26 décembre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique territoriale. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000017761652>

9. Décret n 2008–512 du 29 mai 2008 relatif à la formation statutaire obligatoire des fonctionnaires territoriaux. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000018893533>
10. Demmke C. Civil Services in the EU of 27: Reform Outcomes and the Future of the Civil Service / C. Demmke, T. Moilanen. – Frankfurt: Lang, 2010.
11. Eurostat Statistics Explained. URL: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Public\\_employment\\_-\\_France&oldid=269649](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Public_employment_-_France&oldid=269649)
12. Executive Master of Public Administration (EMPA) / The London School of economics and political science. – London, 2018. – 17 p.
13. Le CNFPT: Centre National de la Fonction Publique Territoriale Ressource électronique. URL: <http://www.cnfpt.fr>
14. Loi n° 83–634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires. Loi dite loi Le Pors. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000504704&dateTexte=20080116>
15. LOI n° 84–594 du 12 juillet 1984, relative à la formation des agents de la fonction publique territoriale et complétant la loi n° 84–53 du 26 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique territoriale. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000501342&fastPos=1&fastReqId=1896383297&categorieLien=id&oldAction=rechTexte>
16. Hajnal G. Public administration education in Europe: continuity or reorientation? Teaching Public Administration / G. Hajnal // SAGE Journals. – 2015. – №33 (2). – P. 95–114.
17. Hertie School of Governance. URL: <https://www.hertie-school.org>
18. Horton S. Contrasting Anglo-American and Continental European civil service systems / S. Horton // International Handbook of Civil Service Systems. – Cheltenham: Edward Elgar, 2011. – P. 31–54.
19. Reichard C. Academic ecutive programs in public administration and management: Some variety across Europe / C. Reichard. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0144739416645651>
20. Reichard C. Die Ausbildung der Staatsdiener von Morgen. Bestandsaufnahme, Reformtendenzen, Perspektiven / C. Reichard, M. Röber. – Berlin, 2012.
21. The Certified Public Manage program. URL: [www.fcpm.fsu.edu/cpm-program.cfm](http://www.fcpm.fsu.edu/cpm-program.cfm)
22. Strategy – education, training, employment 2016–2020 / AFD. – Paris, 2018. – 48 p. URL: <https://www.afd.fr/sites/afd/files/2018-01/strategy-education-training-employment-2016-2020.pdf>
23. J. Hopkins University. URL: <https://www.jhu.edu/>
24. University of Birmingham. URL: [https://landing.birmingham.ac.uk/uob/mpa?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_term=online+mpa&utm\\_campaign=UoB+-+MPA+Online+-+Tier+1+-+UK+-+Phrase&utm\\_content=MPA+Online&uad-group=MPA+Online&uAdCampgn=UoB+-+MPA+Online+-+Tier+1+-+UK+-+Phrase&gclid=EAIaIqobChMlnK-V0LOe3gIVRaQYCh0w5QYkE-AAYASAAEgI6u\\_D\\_BwE&pcrid=250519381326&pkw=online+mpa &mkwid=s&pmt=p/](https://landing.birmingham.ac.uk/uob/mpa?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_term=online+mpa&utm_campaign=UoB+-+MPA+Online+-+Tier+1+-+UK+-+Phrase&utm_content=MPA+Online&uad-group=MPA+Online&uAdCampgn=UoB+-+MPA+Online+-+Tier+1+-+UK+-+Phrase&gclid=EAIaIqobChMlnK-V0LOe3gIVRaQYCh0w5QYkE-AAYASAAEgI6u_D_BwE&pcrid=250519381326&pkw=online+mpa &mkwid=s&pmt=p/)
25. University of Kassel. URL: [www.uni-kassel.de](http://www.uni-kassel.de)
26. University of Phoenix. URL: <https://www.phoenix.edu/>
27. University of Public Administration in Kehl. URL: <http://www.hs-kehl.de/en/about-kehl-university/about-our-university/>

## 4.2. РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЭПОХУ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Точилина Юлия Николаевна*

Современные цифровые технологии ставят новые вызовы перед преподавателями всех уровней образования, в том числе и перед преподавателями иностранных языков в высшей школе. В соответствии с тенденциями информатизации и цифровизации современного образования самостоятельная работа студентов в процессе изучения иностранных языков должна быть организована с учетом потребностей молодого поколения, которое в современных исследованиях также получило название «цифровое поколение» (поколение людей, рожденных в эпоху бурного развития информационных технологий). Для этого поколения характерно клиповое мышление, т.е. уход от текста в пользу визуального ряда (видео или картинки), а также *multitasking*, т.е. многозадачность (современные молодые люди склонны к одновременному выполнению нескольких видов работы).

Во главу угла современного образования ставится сегодня самостоятельное обучение. Самостоятельная работа представляет собой один из главных факторов реализации идей компетентностного подхода. Преподаватель больше не рассматривается студентом как единственный источник информации, так как современные молодые люди привыкли находить нужную им информацию в сети Интернет. Роль преподавателя при этом меняется, он должен теперь уметь направить работу студента в правильное русло при поиске необходимой информации и обработке информационных ресурсов. Он должен научить современного студента понимать и осознавать ответственность за результаты своего образования, значимость самостоятельной работы для наиболее успешной и эффективной социализации в информационном обществе.

Проблема организации самостоятельной работы, которая всегда интересовала исследователей в области педагогики и методики, сегодня становится все более актуальной. В настоящее время меняются не только сами формы самостоятельной работы, но и возможности контроля и мониторинга этого процесса [1, с. 4]. Кроме того, в дидактике высшей школы сущность самостоятельной работы студентов до сих пор не раскрыта [5]. Понятие «самостоятельной работы студентов» представляется многоаспектным. Выделяются такие аспекты, как психологические, физиологические, организационные, дидактические аспекты, которые находятся во взаимосвязи друг с другом, поэтому нельзя раскрыть содержание данного понятия, придерживаясь только одного аспекта и не рассматривая другие.

В педагогике различают понятия «самостоятельная деятельность» и «самостоятельная работа». Они не тождественны, но соотносимы. Самостоятельная работа вносит свой вклад в развитие творческой самостоятельности студентов. По мнению П.И. Пидкасистого, самостоятельную работу следует рассматривать не как форму организации учебных знаний или метод обучения, а, скорее, как средство вовлечения учащихся в

самостоятельную познавательную деятельность. Это средство логической и психологической организации самостоятельной деятельности [6].

Предметом данной статьи является именно самостоятельная работа студентов при обучении иностранным языкам, в частности немецкому и английскому. Самостоятельная работа в нашем понимании не равна самостоятельной деятельности.

Умелая организация самостоятельной работы имеет несомненные психолого-педагогические преимущества в деле успешного усвоения знаний.

Слова «самостоятельность» и «самостоятельный» характеризуют особое качество выполняемой человеком работы и определенное качество личности. Второе включает в себя сознательность, мотивированность действий, проявление воли, которое опирается на понимание всей необходимости поступать в данных обстоятельствах в соответствии со своей внутренней позицией и собственным решением, не подверженным чужим влияниям и внушениям.

Анализ педагогической и методической литературы показывает, что самостоятельные работы в процессе обучения на разных уровнях образования всегда находились в центре научных исследований. Данной проблеме посвящены работы К.Д. Ушинского [7], Т.А. Ильиной [3], П.И. Пидкасистого [6], Ю.К. Бабанского [4] и др. Рассматривая самостоятельную работу учащихся на уроках, Б.П. Есипов указывал, что «самостоятельная работа учащихся, включаемая в процесс обучения, – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных и физических (или тех и других вместе) действий» [2, с. 15].

Под самостоятельной работой в широком смысле можно понимать всю совокупность самостоятельной деятельности студента. Это может быть и работа в аудитории, и за ее пределами. При этом преподаватель может как выполнять определенные роли в организации самостоятельной работы, так и не выполнять. Самостоятельная работа является и видом деятельности, и формой организации этой деятельности, и методом обучения, и средством обучения.

Самостоятельность в обучении являет собой необходимое условие активизации познавательных процессов и всей учебной деятельности студента, являясь одним из путей формирования необходимых компетенций для подготовки будущих специалистов к жизни и труду в стремительно меняющихся условиях современного мира, быстро развивающихся научных знаниях и постоянно обновляющейся техники.

Из психологии известно, что знания, полученные самостоятельно, путем преодоления посильных трудностей, усваиваются прочнее, чем полученные в готовом виде от преподавателя, ведь в ходе самостоятельной работы каждый ученик непосредственно соприкасается с усваиваемым материалом, концентрирует на нем все свое внимание, мобилизуя все резервы интеллектуального, эмоционального и волевого характера. Студент не может оставаться при этом нейтрально-пассивным. Очень часто в восприятии студента может наступить торможение из-за гипертрофированных объяснений преподавателя. Несмотря на многократные объяснения материала преподавателем, эффект таких объяснений может быть очень

низким, так как у студентов может сложиться впечатление, что данный материал им знаком, и они уже усвоили то или иное умение. Они остаются внутренне пассивными, а значит, просто не воспринимают изучаемый материал. При объяснении нового материала не всегда целесообразно преподавателю самому раскрывать полностью ответ на поставленный вопрос. В ряде случаев пользы для обучения будет больше, если ответ на этот вопрос студенты найдут сами. Однако для успеха дела следует уделить внимание предварительной подготовке студентов, обеспечивающей возможность самостоятельного решения поставленной перед ними задачи.

Если раньше включение самостоятельной работы в учебный процесс преследовало, прежде всего, цель активизации работы студента и обеспечение приобретения им более прочных знаний, то сегодня самостоятельной работе необходимо уделять такое большое внимание еще и потому, что выпускнику, чтобы не отстать от жизни, предстоит непрерывно пополнять и обновлять тот багаж компетенций, который был приобретен им во время обучения в высшем учебном заведении, решая возникающие перед ним новые задачи.

К достоинствам самостоятельной работы студентов можно отнести то, что она, вызывая активность студента, носит еще и индивидуализированный характер. Обучающиеся используют источники информации в зависимости от своих собственных потребностей и возможностей. Самостоятельная работа имеет гибкий адаптивный характер. Это повышает ответственность каждого студента и, как следствие, его успеваемость. В процессе самостоятельной работы студент выступает как активная творческая личность, которая проявляет эрудицию, создает свое мировоззрение и культуру, показывает свою готовность к будущей профессии.

Отдавая себе отчет в преимуществах самостоятельной работы как таковой, встает вопрос о применимости ее к предмету иностранный язык, не противоречит ли данная организационная форма учебного процесса, при которой студент находится «наедине с собой», сущности предмета «иностранного языка», в котором на первом месте стоят партнерство и коммуникация.

Несомненно, устная речь и, в первую очередь, говорение осуществляются непосредственно в присутствии собеседников, роль которых на занятиях выполняют преподаватель и другие студенты. Однако, как известно, обучение говорению предполагает определенные подготовительные стадии, гарантирующие общение, для которых самостоятельная работа является наиболее адекватной формой.

Раньше чаще всего самостоятельной была только домашняя работа. Позднее самостоятельные работы стали давать на этапе закрепления знаний и контроля их усвоения. Затем она заняла полноправное место и на этапе ознакомления с новым материалом, его самостоятельного осмысления. В последнее время, в эпоху цифровизации и трансформации знаний, самостоятельная работа важна на всех этапах обучения иностранному языку.

В самостоятельную работу целесообразно включать отдельные звенья работы над языковым материалом – знакомство с ним и частично тренировку в его употреблении. К источникам информации, которыми студенты могут пользоваться в ходе самостоятельной работы, относится,

прежде всего, как и раньше, учебник. Важным источником информации для самостоятельной работы являются тексты учебника, а также дополнительные тексты, включаемые преподавателем в учебный процесс. Велика роль в самостоятельной работе над языковым материалом и различных лексико-грамматических упражнений, представленных в учебниках.

Однако цифровизация способна оказать помощь в реализации существующих дидактических методов, предложить новые виды деятельности в рамках этих методов. Использование цифровых инструментов постепенно меняет организацию как преподавания иностранных языков, так и обучения. Появляются различные платформы, которые предоставляют учебно-методические и учебные материалы, способные поддержать учебный процесс; создаются онлайн-курсы и гибкие курсы; находят свое место в обучении социальные сети. Поэтому работа над языковым материалом возможна сегодня с применением цифровых инструментов. Прежде всего, знакомство с новой лексикой начинается с использования электронного словаря.

Нельзя, конечно, обойти стороной и проблемы, вызванные использованием цифровых инструментов не только в изучении иностранных языков, но и любых других учебных предметов. В современном российском обществе постоянно разгораются споры о пользе и вреде цифрового обучения. Мобильные устройства интенсивно включаются в обучение. Многие преподаватели не видят в этом никакого вреда, многие уже просто вынуждены мириться с этим и включать мобильные телефоны в систему обучения. Мобильное обучение имеет большой потенциал для самостоятельной работы студентов из-за его доступности в любом месте и в любое время, так как цифровое устройство есть сегодня у каждого. Применение мобильных устройств для обучения иностранным языкам может ограничиваться использованием их базовых функций (прослушивание аудиоподкастов, чтение электронных книг, обмен смс-сообщениями на иностранном языке, использование чата для группового общения на иностранном языке). С другой стороны, применение специально разработанных программ и приложений (разнообразные обучающие программы по лексике и грамматике, мобильные словари, тесты и т. д.) может играть большую роль при организации самостоятельной работы студентов.

Идея цифрового обучения, разработанная для того, чтобы помочь обучающимся получить ощутимые результаты путем использования широкого спектра информационных технологий и многообразия образовательных стратегий, на практике приводит к тому, что простое предоставление студентам доступа к цифровым устройствам при обучении иностранным языкам часто не только не ведет к лучшим результатам, но и, наоборот, имеет плачевные последствия. Необходимо правильно интегрировать образовательные и информационные технологии для получения качественного результата. Значение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для самостоятельной работы еще до сих пор полностью не определено, однако представляется неизбежным то, что при обучении цифрового поколения именно ИКТ будут выходить на передний план.

Следует отметить, что самостоятельная работа является лишь относительно самостоятельной в учебных условиях. Студенты испытывают косвенное воздействие преподавателя, который, во-первых, способствует вызову мотивации самостоятельной работы, во-вторых, обеспечивает ее

рациональный и результативный ход. Чем более добровольный характер носит самостоятельная работа, тем успешнее она протекает. Преподавателю необходимо создавать лишь основания для зарождения у студентов потребности в ней. Имеет смысл создавать такое положение, при котором студенты ощутили бы дефицит усвоенного материала для общения. При этом следует указать им на конкретный источник информации для восполнения этого дефицита.

Потенциальная применимость на практике результатов выполняемой работы в сфере выбранной профессиональной деятельности может способствовать развитию творческого потенциала студентов в процессе самостоятельной работы по иностранному языку. Это позволяет студенту реализовать себя как будущего специалиста в учебной ситуации. Такие активные формы обучения, как мультимедийные презентации, игры, кейсы, проекты, стимулируют студента к творческой деятельности. Очень важным является наличие научно-исследовательского компонента в самостоятельной деятельности студента, а именно подготовка к научно-практическим конференциям и семинарам на иностранном языке и участие в них, конкурсы научно-исследовательских работ на языке, олимпиады по иностранному языку и т. д. Решение конкретных учебных задач путем самостоятельной работы способствуют раскрытию личности студента как будущего профессионала. Каждая форма самостоятельной работы имеет определенную степень влияния на раскрытие творческого потенциала студента. В свою очередь, творческие задания способствуют углублению знаний студентов.

В учебном процессе применяются активные (взаимодействие студента с преподавателем) и интерактивные (взаимодействие студента как с преподавателем, так и с другими студентами) формы самостоятельной работы. К активным формам относятся индивидуальные занятия, консультации по изучаемым темам, конспектирование материалов по изучаемой теме, тесты и контрольные работы, подготовка докладов и т. д. К интерактивным можно отнести подготовку и выступления с презентациями, выступления на конференциях, участие в конкурсах и олимпиадах по иностранному языку, проектные задания, анализ кейсов и т. д.

Контроль над самостоятельной работой студентов проводится в различных формах: в устной форме (чтение, сообщение, беседа, объяснение и др.), в письменной форме (сочинения, эссе, статьи и тезисы, письменные упражнения, тесты, контрольные работы и др.).

Особое внимание при организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку следует уделить эссе, которое преследует следующие цели: развитие творческого мышления, умение письменного изложения собственных мыслей. С помощью данной формы самостоятельной работы преподаватель проверяет умение студента обрабатывать полученную информацию на основе ее сравнения, сопоставления и обобщения, классификации по выделенным основаниям, а также умение давать собственную оценку явлению или событию, описываемому в эссе, выражать свое отношение к нему.

Без сомнения, любой преподаватель положительно оценивает влияние самостоятельной работы в учебном процессе. Поэтому представляется интересным, как оценивают значимость самостоятельной работы сами студенты. Благодаря приложению Mentimeter был проведен онлайн-опрос

студентов Кемеровского государственного университета. Всего было опрошено 27 человек, изучающих английский язык как основной и немецкий как второй иностранный язык. Были заданы несколько вопросов, результаты опроса представлены ниже.

Как видно на первом рисунке, 19 из 27 опрошенных положительно оценивают выполнение самостоятельных работ в процессе обучения иностранным языкам, 6 человек не смогли ответить на данный вопрос и лишь 2 человека высказались против самостоятельных работ.

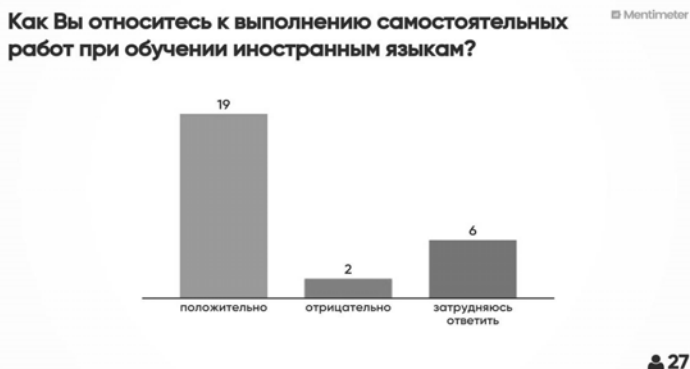


Рис. 1. Отношение студентов к самостоятельной работе в процессе обучения иностранным языкам

Также был задан вопрос о том, при изучении каких аспектов иностранного языка целесообразнее всего работать самостоятельно. Студенты могли написать несколько аспектов на свое усмотрение. Как видно на рисунке 2, более целесообразной самостоятельной работой студентам видится аудирование, затем работа над лексикой, грамматикой и на четвертом месте – говорение.



Рис. 2. Целесообразность самостоятельной работы по аспектам иностранного языка по мнению студентов

Далее был задан вопрос об активных формах самостоятельной работы. Студентам предлагалась выбрать из предложенных вариантов (при этом можно было указать несколько форм), какие активные формы самостоятельной в процессе обучения иностранным языкам приносят им больше пользы. Как показали результаты, представленные на рисунке 3, большинство студентов считают, что это индивидуальные занятия, второе место заняли консультации по изучаемым темам, третье – конспектирование нового материала. Одинаковое количество голосов набрали подготовка докладов и рефератов и тестовые задания, а вот контрольные работы нравятся студентам меньше всего.

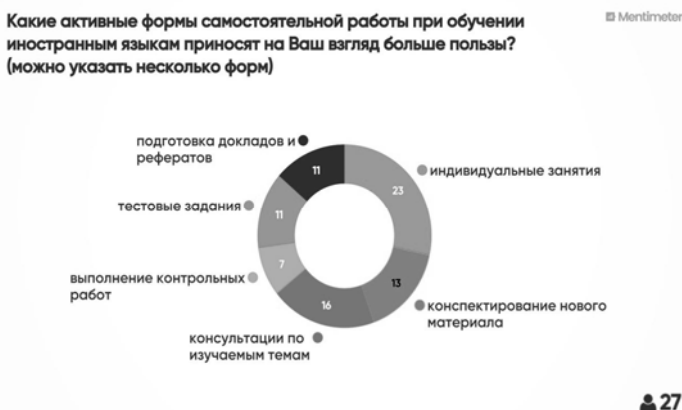


Рис. 3. Отношение студентов к активным формам самостоятельной работы

Результаты опроса по вопросу «Какие интерактивные формы самостоятельной работы при обучении иностранным языкам нравятся Вам больше всего?» можно увидеть на рисунке 4. Студентам было предложено выбрать между мультимедийными презентациями, играми, анализом кейсов, проектами, конкурсами, олимпиадами и конференциями. Как видно из рисунка 4, студентам больше нравится выступать с презентациями, играть в игры, участвовать в конкурсах и анализировать кейсы, чем участвовать в конференциях и олимпиадах по иностранному языку.

Интерес для анализа представлял также вопрос о продуктивности использования цифровых инструментов при выполнении самостоятельной работы по иностранным языкам (рис. 5). Студентам можно было выбрать несколько вариантов ответа. Так, студенты оценили как наиболее продуктивные следующие цифровые инструменты: первое место разделили прослушивание аудиоподкастов, чтение электронных книг, обмен смс-сообщениями на иностранных языках, а также обучающие программы по лексике и грамматике, второе место занял электронный словарь, на третьем месте оказались тесты и программа-переводчик. Наименее продуктивным, по мнению студентов, оказалось использование чата для группового общения на иностранном языке.



Рис. 4. Отношение студентов к интерактивным формам самостоятельной работы

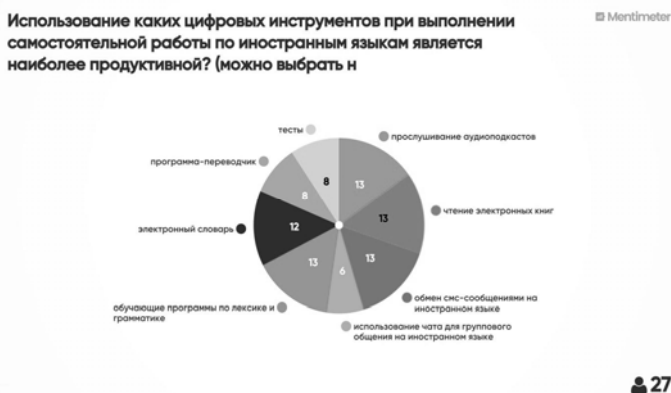


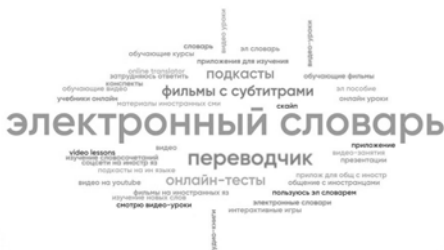
Рис. 5. Оценка продуктивности цифровых инструментов по мнению студентов

Последний вопрос опроса был посвящен использованию студентами информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам. Можно было также написать несколько вариантов. Как видно на рисунке 6, больше всего студенты используют электронный словарь, на втором месте программа-переводчик, на третьем месте онлайн-тесты, затем фильмы с субтитрами и подкасты.

Однако, как показывает практика, студенты при подготовке заданий чаще используют переводчик, нежели словарь, даже электронный, печатными словарями сегодня студенты совсем не пользуются.

Таким образом, в процессе обучения иностранным языкам, студенты, как правило, видят эффективность самостоятельной работы, они активно используют информационные технологии. Менее всего молодым людям нравится такая форма самостоятельной работы, как контрольная работа.

☐ Mentimeter



### **4.3. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ВРАЧЕЙ-ПЕДИАТРОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ, ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ**

*Ульянова Людмила Владимировна*

*Леднева Вера Сергеевна*

*Талыкова Марина Ильинична*

*Корчагина Надежда Сергеевна*

*Крючкова Анна Васильевна*

Опыт советской медицины в организации первичной медико-санитарной помощи детям был принят Всемирной организацией здравоохранения в качестве основы концепции первичной медицинской помощи для всех стран мира. Выдающиеся ученые, врачи, основоположники педиатрии как науки начинали свою работу в качестве земских врачей, имели богатейший опыт работы в амбулаторной медицинской службе. История отечественной педиатрии знает немало примеров, когда знаменитые ученые и клиницисты начинали свой профессиональный путь с работы участковым педиатром. Так, основатель русской педиатрической школы Нил Фёдорович Филатов в течение трёх лет после окончания медицинского факультета Московского университета работал земским врачом в своем родном поселке в Пензенской области. Известный советский педиатр, доктор медицинских наук, профессор кафедры педиатрии №1 Ленинградского государственного института усовершенствования врачей Нина Васильевна Орлова, несмотря на пережитые тягостные годы блокады Ленинграда, после окончания Великой Отечественной войны продолжила прерванное войной обучение в Первом медицинском институте и после окончания была распределена в Эстонию, где 4 года заведовала амбулаторией. Нина Ивановна Нисевич – доктор медицинских наук, академик Российской академии медицинских наук, прежде чем стать заведующей кафедрой детских инфекционных болезней и деканом педиатрического факультета 2-го Московского государственного медицинского института, 9 лет являлась врачом-педиатром в г. Орехово-Зуеве. Будущий директор Московского научно-исследовательского института педиатрии и детской хирургии академик Российской академии медицинских наук Юрий Евгеньевич Вельтищев также начинал трудовую деятельность с работы участковым педиатром. Воронежская земля заслуженно гордится своими выдающимися врачами-педиатрами, начинавшими свой трудовой путь с должности участкового врача. Евгений Алексеевич Нейц – организатор Общества детских врачей в г. Воронеже, доктор медицинских наук, профессор, в разные годы возглавлявший кафедры педиатрии Воронежского государственного медицинского института, работал участковым врачом в Петербургской губернии. Наталия Ивановна Георгиевская – представитель известной медицинской династии Георгиевских, заведовавшая кафедрой факультетской педиатрии Воронежского государственного медицинского института с 1955 по 1969 год, много лет после окончания института работала участковым педиатром, во время Великой Отечественной войны заведовала терапевтическим отделением фронтового госпиталя, удостоена высоких правительственных наград.

В Российской Федерации реализуется национальный проект «Здоровье». В федеральном бюджете предусмотрено значительное финансирование на увеличение зарплаты персоналу поликлиник, предполагается проведение масштабных профилактических мероприятий. Особенно важным является выделение дополнительных финансовых вложений в сектор первичной медико-санитарной помощи. Педиатрия подразделяется на амбулаторную и госпитальную. Амбулаторная педиатрия – это медицинская помощь детям в поликлиниках, амбулаториях, дневных стационарах или консультативных медицинских центрах.

Обеспечить полный объем необходимых мероприятий по охране здоровья женщин и детей невозможно без специалистов, знающих анатомо-физиологические особенности женского организма и возрастные особенности развития ребенка, прекрасно знающих принципы диагностики, реабилитации и постоянного медицинского мониторинга, профессионально ориентирующихся в проблемах современной педиатрии. Подготовка высококвалифицированных врачей-педиатров осуществляется на педиатрических факультетах медицинских вузов.

Главным звеном государственной системы первичной помощи детям и подросткам является детская поликлиника, при этом основная фигура в этой системе – врач-педиатр, располагающий высококачественной междисциплинарной подготовкой. В то же время, по данным исследований, оценка качества работы детских поликлиник выглядит малоутешительной: очень плохое (17%), плохое (25%), удовлетворительное (35%), и только в 10% – хорошее. Очень важным для истинной оценки качества работы амбулаторной службы и тем, что может служить для преподавателей педиатрических кафедр вузов ориентиром в работе, служит мнение родителей о системе профилактической помощи детям на педиатрическом участке. Значительное большинство родителей (64%) при заболевании ребенка склонны избегать посещения своего участкового врача и предпочитали обращаться в коммерческую медицинскую службу. Родители обращались к педиатрам поликлиники только за боничным листом. Главные претензии родителей: отсутствие персонифицированного подхода в лечении и отсутствие эмпатии к ребенку; посещения педиатра, участковой медицинской сестры носят преимущественно формальный характер.

Возвращаясь к национальному проекту «Здоровье», следует подчеркнуть, что одна из главных его задач – «повышение качества медицинского наблюдения». К сожалению, современное положение в отечественном здравоохранении характеризуется отчетливой диспропорцией: укомплектованность первичной медицинской помощи составляет только 56% при среднем возрасте врачей 52 года, что не может не вызывать большую озабоченность.

При этом что врач-педиатр поликлиники является ведущим специалистом, обеспечивающим оказание квалифицированной медицинской помощи детям в условиях педиатрической амбулаторной службы, основная задача участкового врача-педиатра – осуществление профилактической работы, которой принадлежит значительная доля его деятельности.

К сожалению, нет ни одного решения, направленного на увеличение времени подготовки квалифицированного педиатра в условиях высшего медицинского образования. По нашему убеждению, система вузовского

образования не обеспечивает в достаточной степени первичную специализацию, подготовку квалифицированного врача амбулаторной службы.

Должным образом обученные участковые врачи-педиатры призваны обеспечить необходимый уровень медицинской помощи, которая только в 20% стационарная, и в 80% – амбулаторно-поликлиническая. В связи с этим проблема подготовки участковых врачей – педиатров является актуальной и социально значимой. Разработка и внедрение системы предложений по развитию современных технологий подготовки врачей для оказания первой медицинской помощи практически отсутствуют. От этого, в конечном итоге, зависит решение многих задач современной качественной медицинской помощи. В связи с этим специалистами вузов, занимающихся подготовкой врачей-педиатров, инициирована дискуссия по этой важнейшей проблеме. Основное при этом – необходимость кардинальных изменений в системе вузовской подготовки педиатров.

Функциональные обязанности участковых врачей и врачей стационаров основательно различаются. Различным должно быть и содержание их подготовки. Обучение врачей поликлинической службы должно быть выстроено согласно их должностным обязанностям по программе поликлинической педиатрии.

Безусловно, необходимо решать вопрос и о формах послевузовской подготовки педиатров к работе в первичном звене.

Будущий врач-педиатр должен усвоить умения по оказанию первичной медицинской помощи по всему спектру нозологий детского возраста и по узкоспециализированному профилю и быть готовым к решению задач социального и восстановительного плана, организованного детства и подростковой медицины. Только данный вариант подготовки позволит участковому педиатру восстановить свой уникальный статус – центральной фигуры поликлинической службы. Это позволит участковому педиатру избежать банальных «диспетчерских» функций, что будет способствовать росту его авторитета и творческому росту и заинтересованности в своей работе.

Это крайне важно в современных условиях роста востребованности качественной поликлинической помощи детскому населению.

Актуальной является проблема подготовки участковых педиатров, способных качественно выполнять свои обязанности в новых условиях.

Тем не менее сведения из регионов говорят о том, что эта подготовка участковых врачей фактически полностью отдана в распоряжение кафедр госпитального профиля, обучающихся студентов преимущественно на стационарных базах. Это вызывает аргументированные возражения: организатором подготовки таких врачей должны быть кафедры поликлинической педиатрии. Такие кафедры, работая на базах детских поликлиник, в полном объеме представляют проблемы и задачи участковой службы, а главное – издержки подготовки для работы на участке, которые в стационарных условиях в нужном объеме освоить невозможно.

Освоение навыков по оказанию специализированной помощи в детской поликлинике в сроки, определенные рабочими программами, невыполнимо. Следовательно, нереально и избавление от функций диспетчера. И чтобы изменить эту ситуацию, необходимо изыскивать новые формы вузовской подготовки педиатров.

Таким образом, на фоне бурного развития стационарной педиатрии проявляется отставание амбулаторной педиатрической службы. Одним из способов устранения подобных негативных тенденций, помимо внедрения новых технологий, является совершенствование вузовской подготовки педиатров, которая может складываться как из новых организационных мер и способов подготовки по специальности «участковый врач-педиатр».

Именно в первичном звене здравоохранения сохраняется и развивается единая педиатрия и необходимо способствовать ее дальнейшему совершенствованию. Сомнителен аргумент о том, что введение специальности «участковый педиатр» не позволит врачу с участка перейти на работу в стационар. При необходимости участковый педиатр после прохождения цикла специализации может работать в больнице. И чтобы перейти с должности стационарного врача на должность участкового педиатра, необходима специализация по поликлинической педиатрии. В другом случае, как показывают современные исследования, подобный переход происходит без необходимой специализации. Трудности и специфика работы участкового педиатра не способствуют закреплению кадров в первичном звене, и при этом страдает качество работы врачей.

И сейчас врачу-педиатру детской поликлиники, имеющему междисциплинарную поликлиническую подготовку, принадлежит ведущая роль в государственной и коммерческой системе первичной медицинской службы (Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 августа 2015 г. №853 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 31.05.02 Педиатрия (уровень специалитета)», Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 27.03.2017 г. №306н «Об утверждении профессионального стандарта «Врач-педиатр участковый»). При этом участковые педиатры составляют менее 50% от общего числа педиатров страны [1; 2]. Амбулаторная педиатрическая служба испытывает дефицит специалистов для оказания медицинской помощи детям в поликлиниках, амбулаториях, дневных стационарах или центрах, падает ее престиж. Руководители медицинских учреждений говорят о неблагополучии в практической подготовке врачей, особенно на завершающем этапе образования [3; 4]. И по сведениям Фонда общественного мнения, более 40% россиян оценивают объем знаний врачей недостаточным. Экспертиза качества подготовки врача-педиатра тоже вызывает много вопросов: отсутствие или недостаточный объем знаний о современных методах диагностики и терапии, профилактике заболеваний, включая умение работать с информационными ресурсами. После вступления в силу федерального стандарта образования третьего поколения в Российской Федерации с 2017 г. упразднена интернатура для педиатрических и лечебно-профилактических факультетов, выпускники вузов должны быть абсолютно готовыми к тому, чтобы начать работу в системе органов здравоохранения, и получают допуск к самостоятельной практической работе, сертификат действителен в течение 5 лет. Таким образом решается проблема с нехваткой медицинских кадров в первичном звене здравоохранения. Вопреки требованиям Федерального закона проводится лишь первичная аккредитация после окончания вуза. Руководители амбулаторной педиатрической службы критически относятся к допуску выпускников к самостоятельной

работе на участке. Директор клиники «Детский доктор» в г. Воронеже готова принять выпускника на работу только «под присмотром» опытного специалиста, то есть только в качестве ассистента врача. В Государственной Думе считают проводимую в стране реформу вузовской и постдипломной подготовки врачей неправильной, система аккредитации не обеспечивает должную подготовку будущего врача, в связи с чем готовятся поправки к действующему законодательству.

Не вызывает сомнения, что основанием необходимой квалификации участкового педиатра является фундаментальная подготовка в медицинском вузе. В то же время «количество часов, отведенных на клинические дисциплины, значительно сократилось», – говорит заведующий кафедрой госпитальной педиатрии им. академика В.А. Таболина РНИМУ им. Н.И. Пирогова профессор П.В. Шумилов.

Подготовка врача-педиатра имеет особые квалификационные требования [5; 6]. Участковый педиатр должен обладать навыками профилактической деятельности, сохранить и поддержать основы здоровья ребенка, обеспечить своевременную диагностику ранних проявлений самой разнообразной патологии, специфической для различных возрастных групп, и направить ребенка к специалисту определенного профиля, то есть обладать навыками врача-универсала, врача общей педиатрической практики. Необходимо внедрение стандартов оздоровления, включая их электронные версии, чтобы формировать персонифицированную программу поддержания состояния здоровья ребенка, необходимо решать задачу динамического мониторинга факторов риска состояния здоровья ребенка. При этом необходимо владеть навыками психологической и педагогической работы не только с детьми, но и с их родителями. Педиатру необходимо обладать критическим, творческим мышлением и иметь сформированные мотивации для профессионального роста и лидерские качества [7; 8]. Воспитать и привить эти качества в вузе – одна из кардинальных задач образовательного процесса в педиатрии, так как только эти качества позволяют учитывать альтернативные подходы к решению сложной медицинской проблемы, осуществить всесторонний ее анализ и прогнозировать последствия принятых решений. Педагогические технологии при этом разнообразны: моделирование процессов первичного приема в режиме реального времени, вебинары, дистанционные курсы, деловые игры и кейсы, дискуссии, проблемные лекции, диспуты и важнейший элемент преподавания – научно-исследовательская деятельность студентов под руководством преподавателя.

Особое внимание в образовании будущего врача-педиатра должно уделяться практическим навыкам и умениям согласно квалификационной характеристике участкового врача. В Воронежском государственном медицинском университете им. Н.Н. Бурденко (ФГБОУ ВО «ВГМУ им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России) активно используется обучение в симуляционном центре, где отрабатываются умения и навыки обследования больного ребенка. Но работа на тренажерах, макетах, муляжах никогда не заменит общения с ребенком и его родителями [9; 10]. Учебный процесс цикла поликлинической педиатрии осуществляется непосредственно в детских поликлиниках, детских образовательных учреждениях и других лечебно-профилактических подразделениях первичного здравоохранения региона. При этом крайне важным является возможность подготовки

будущего врача в вузовской педиатрической клинике, которая оснащена самым современным диагностическим оборудованием и располагает возможностями высокотехнологичной медицинской помощи. Такая учебная база, детская клиническая больница, создана при ФГБОУ ВО «ВГМУ им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России.

В Послании Президента Федеральному Собранию в 2014 г. сформулирована программа развития медицины, связанная с мобилизацией возможностей первичного звена, необходимостью обеспечить базовую медицинскую помощь в объеме не менее 60% всей необходимой помощи для населения. В связи с этим возможность реформирования педиатрического образования с введением специальности «педиатр общей практики» позволит подготовить врача первичного звена медицинской помощи детскому населению в необходимом соответствии с современными требованиями [11; 12; 13]. Специализация участковых педиатров по общей медицинской практике определяет эффективность и послевузовской подготовки по системе непрерывного медицинского образования [14; 15; 16; 17; 18].

Таким образом, для уменьшения дефицита врачебных кадров в амбулаторной педиатрии рациональным представляется введение специальности «педиатр общей практики», которая призвана подготовить будущего врача-педиатра к работе в амбулаторной практике. Возможным и рациональным в условиях сегодняшнего дефицита участковых педиатров представляется использование целевого распределения выпускников педиатрических факультетов, обучающихся на бюджетной основе. Многоплановость работы участкового педиатра предполагает необходимость объединения нескольких курсов на кафедре, обучающей специалистов по амбулаторной педиатрии (первичной диагностики и медицинской помощи при специализированной патологии, медико-социальной помощи в амбулаторной практике, клинической и профилактической педиатрии и неотложной амбулаторной помощи).

### *Список литературы*

1. Иванова М.А. Анализ обеспеченности и укомплектованности врачами-педиатрами участковыми в Российской Федерации за период 2007–2016 гг. / М.А. Иванова, В.В. Люцко // Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики. – 2019. – №1. – С. 167–185. DOI 10.24411/2312-2935-2019-10011.
2. Спевак Р.С. Становление системы подготовки педиатрических кадров на Ставрополье / Р.С. Спевак, В.Н. Муравьева, А.В. Карташев // Медицинский вестник Северного Кавказа. – 2017. – Т. 12, №1. – С. 122–126. DOI 10.14300/mnnc.2017.12035.
3. The Future of Jobs Report 2018. URL: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf)
4. Коровина И.А. Технология развития критического мышления как средство становления субъектности студентов медицинского вуза в самообразовательной деятельности / И.А. Коровина, Т.С. Хабарова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22512>
5. Гринько Е.Н. Подготовка врачей-педиатров в современных условиях // Педиатрическая фармакология. – 2019. – №16 (2). – С. 111–115. DOI 10.15690/pf.v16i2.2009.
6. Гринько Е.Н. Медицинская риторика в подготовке врачей-педиатров // Вопросы современной педиатрии. – 2016. – №15 (3). – С. 235–238. DOI 10.15690/vsp.v15i3.1559.
7. Smith K. Partnerships in teacher education going beyond the rhetoric, with reference to the norwegian context // CEPS Journal. 2016. Vol. 6. №3. P. 17–36. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128734.pdf>

8. Shukshina T.I. [et.al] Practice-oriented teachers' training: innovative approach // International journal of environmental and science education. – 2016. – Vol. 11. – №16. – P. 9125–9135. URL: <http://www.ijese.net/makale/1152>

9. Грачева А.Г. Актуальные проблемы амбулаторной педиатрии и возможности их решения (размышления и предложения ветерана) // Российский педиатрический журнал. – 2016. – №19 (4). – С. 249–254. DOI 10.18821/1560-9561-2016-19(4)-249-254.

10. Анисимова А.В. Современные проблемы формирования здоровья детей и подростков / А.В. Анисимова, Н.К. Перовщикова // Мать и дитя в Кузбассе. – 2013. – №2. – С. 8–14.

11. Грачева А.Г. Проблемы поликлинической педиатрии и возможности их решения через систему подготовки детских врачей // Российский педиатрический журнал. – 2005. – №1. – С. 55–58.

12. Куценко Г.И. Охрана здоровья и совершенствование амбулаторно-поликлинической помощи детям / Г.И. Куценко, Л.П. Чичерин. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 87 с.

13. Чичерин Л.П. Проблемы оптимизации медицинского обеспечения детей и подростков / Л.П. Чичерин, И.А. Лешкевич, Е.В. Михальская [и др.] // Российский педиатрический журнал. – 2005. – №4. – С. 51–54.

14. Чичерин Л.П. Проблемы общей врачебной практики в педиатрии // Российский медицинский журнал. – 2005. – №1. – С. 3–9.

15. Кучма В.Р. Актуальные проблемы здоровья детей и подростков и пути их решения. – М.: Научный центр здоровья детей РАМН, 2012. – 477 с.

16. Денисов И.Н. Практическое руководство для врачей общей (семейной) практики. – М., 2001. – 720 с.

17. Куценко Г.И. Охрана здоровья и совершенствование амбулаторно-поликлинической помощи детям / Г.И. Куценко, Л.П. Чичерин. – Воронеж, 2010. – 87 с.

18. Лебедькова С.Е. Современные проблемы поликлинической педиатрии / С.Е. Лебедькова, М.И. Чехомадская, Е.Ф. Ракитина. – 2012. – 52 с.

## **ГЛАВА V. ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

### **5.1. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Барашикина Светлана Борисовна*

В начальной школе естественнонаучные знания составляют существенную часть предмета «Окружающий мир», который сочетает в себе элементы как естествознания, так и обществоведения. Изучая данный учебный предмет, учителю необходимо следовать социальному заказу, который определён ФГОС НОО: «Формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий, с учётом устойчивых познавательных интересов...». Считаем, что основополагающим подходом является личностно-ориентированный, содержащий в себе следующие принципы: личностное целеполагание, выбор индивидуальной образовательной траектории, метапредметных основ образовательного процесса, образовательной рефлексии. Истоки идеи личностного-ориентированного подхода в образовании были заложены еще Сократом, Аристотелем, Платоном, Сенекой, Плутархом.

Это послужило основой для работ Я.А. Коменского, который утверждал: «Процесс и обучения, и воспитания должен быть организован так, чтобы центр внимания педагога сместился с преподаваемого материала на индивидуальные и возрастные особенности учащегося». Но концепция классно-урочной системы обучения часто не соответствует основополагающим принципам ЛОО, поэтому можно сказать, что идея Коменского опередила своё время.

Под руководством Л.С. Выготского в рамках психологии развивался личностно-ориентированный подход к развитию личности. Он считал, что познавательная деятельность может быть продуктивной лишь тогда, когда задача обучения имеет личностно-направленный смысл, а продуктом такой конструктивной активности должен стать выработанный когнитивный стиль, свойственный только этому определённом ученику. По мнению Л.С. Выготского, личностно-ориентированное обучение – это то обучение, в процессе которого происходит целенаправленное развитие личности. Он отмечал, что там, где человек чувствует себя источником поведения и деятельности, он поступает личностно. Это означает, что личностно-ориентированное обучение – это такое обучение, при котором обучающийся чувствует себя его источником и субъектом [2]. Н.А. Алексеев считает, что именно в России подобные варианты были изначально личностно-ориентированными, потому что в их основе лежало

самоопределение учеников во всех жизненных областях [1]. В.В. Сериков отмечает множественность парадигм, которые сложились в процессе разработки личностно-ориентированного подхода (ЛОП). Им выделены основные принципы, которые часто встречаются в определениях ЛОП:

- объяснительный принцип, раскрывающий механизм личностных образований в процессе обучения и учения;

- этико-гуманистический принцип, нашедший отражение в педагогике сотрудничества;

- принцип свободы выбора в образовательном процессе, предполагающий возможность ученику выбирать приоритеты и образовательные маршруты, формировать личностное восприятие изучаемого материала.

Под личностно-ориентированным подходом принято понимать методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности [4].

Но параллельно с советскими подходами к личностно-ориентированному обучению осуществлялись исследования и в западноевропейских школах. На Западе К. Роджерс считается основоположником личностно-ориентированного подхода. Под ЛОП он понимал создание ситуации, «в которой ребенок просто не мог бы не учиться сам и делал бы это с удовольствием». Как считал К. Роджерс, учитель должен быть не наставником, а скорее партнером. Важное условие – личностно-вовлеченное учение, невозможное без принятия и усвоения личного опыта. Перед учителем-фасилитатором (посредником) стоит задача – создать особые условия, способствующие развитию личности ребенка. И Г. Олпорт не сомневался в том, что учение должно стать личностно-вовлеченным. Путем экспериментальных исследований он выяснил, что «когда человек занимается чем-то, что вовлекает его Я, и ему небезразлично, обнаруживается последовательность, устойчивость, корреляция черт. Когда же Эго не вовлечено, человеку не очень интересно то, что он делает, нарушается устойчивость, распадается единство и черты в одних заданиях проявляются, а в других – нет» [3].

Анализ литературы показал, что определение и модель личностно-ориентированного подхода были схожие, а различия заключались в разных подходах к реализации, разных концепциях. Остановимся на некоторых более подробно.

1. Культурологическая концепция. Ее основоположником являлась Е.В. Бондаревская. Приоритет в данной концепции отдается культурной идентификации, позволяющей человеку в полной мере проявить свою индивидуальность и раскрыться именно как личности. Признание человека субъектом культуры является основной концепции. Е.В. Бондаревская в определении понятия «культура» опиралась на концепцию М.М. Бахтина – В.С. Библиера, где под культурой понимается форма свободного выбора личностью смыслов своей жизни и принятие ответственности за свой выбор, свою судьбу. Культурологическая концепция позволяет учителю создавать культурную развивающую среду, которая способствует саморазвитию человека.

2. Концепция В.В. Серикова. В основе его концепции лежит развитие личностных функций. По мнению В.В. Серикова, развитие личности невозможно без овладения опытом, в процессе которого приобретаются и усваиваются знания и умения. Необходимо приобрести определенный опыт, чтобы стать и быть личностью. И для этого необходимо развивать личностные функции: рефлексию, самореализацию, избирательность, социальная ответственность и другие. В специально созданных ситуациях возможно проявление универсальных личностных способностей. Это ситуации, когда у учеников возникает необходимость думать, строить и выбирать. Проектирование ситуаций также способствует развитию уникальности и самобытности учеников.

3. Наиболее оптимальной считается концепция И.С. Якиманской. Она работает над созданием субъектно-личностного подхода, в основе которого лежит активное творческое саморазвитие учащихся. По ее концепции образовательный процесс требует совместных усилий как учителя, так и ученика, направленных на конструирование, осуществление и оценку развивающих видов деятельности. Для реализации ЛОП создаются особые условия для раскрытия и развития индивидуально-личностных черт ученика. Ученик признается при этом полноправным субъектом образовательного процесса, и подразумевается признание его личностного опыта и его обогащение. И.С. Якиманская разводит понятия «обучение» и «учение». Цель обучения в современной школе, по ее мнению, состоит в создании особых условий, в которых осуществляется учение.

«Ученик развивается как личность в ходе своей деятельности. Приходя в первый класс, ученик уже является субъектом обучения, так как приходит в школу уже со своим субъективным опытом» – И.С. Якиманская. Она отмечает, что субъектность проявляется в избирательности к познанию мира (содержанию, виду и форме его представления), устойчивости этой избирательности, способах проработки учебного материала и эмоционально-личностном отношении к объектам познания (материальным и идеальным). Первоклассник владеет определенными методами и приемами познания, которыми он пользуется для усвоения новой для него информации. Подтверждением этому являются слова С.Л. Рубинштейна: «Свойства личности проявляются в процессе учебной деятельности».

4. Концепция И.А. Зимней. По ее мнению, «реализация личностно-ориентированного подхода в школе означает прежде всего актуализацию и стимуляцию учеников к саморазвитию. В начальной школе ученик формирует отношение к миру и к себе через учебную деятельность, как ведущую деятельность. Такое отношение реализуется как отношение к содержанию, методам обучения, учителю и классу. В центре процесса обучения и учения стоит сам ученик со своими потребностями, мотивами, способностями, активностью, интеллектом» [4]. Тогда возникает вопрос, какая из этих концепций является наиболее продуктивной для формирования естественнонаучных понятий младшего школьника? Имеются разные точки зрения, на основе концепций авторы предлагают свои варианты.

Т.А. Меняйлова пишет о том, что, безусловно, в личностно-ориентированном обучении есть плюсы: у человека-индивидуума появилось много возможностей для интеллектуального и личностного саморазвития и роста. Автор подчеркивает, что при всех плюсах есть огромный минус: воспитание Лишённого социалистического (коллективистского) воспита-

ния человека, вырастающего эгоистом, нацеленным на собственное развитие и продвижение «по лестнице успеха», равнодушного к интересам других людей – то есть общества, в котором живёт. Такой человек не ценит того, что ему даёт государство, не нацелен на развитие родной страны. Взяв как можно больше от неё, может спокойно покинуть её [5]. Меняйлова Т.А. ведет рассуждение о том, что «эгоиста, думающего только о своих личных интересах» общество получает из-за многих факторов, а не только из-за личностно-ориентированного обучения.

О концепции личностно-ориентированного обучения пишет и Громова Л.Н., указывая, что личностно-ориентированное обучение опирается на принцип субъектности, и из-за этого имеют место быть некоторые положения:

- учебный материал не может быть одинаковым для всех учащихся;
- ученику дается возможность выбрать то, что соответствует его субъектности при изучении материала, решении задач и выполнении заданий;
- в содержании учебных текстов возможны и допустимы вариативность изложения, противоречивые суждения, проявление разного эмоционального отношения, авторские позиции;
- ученик сам отбирает материал, изучает, анализирует и делает собственные выводы, а не заучивает обязательный материал с заранее заданными выводами;
- неоднозначность учебного материала, проблемность заданий подталкивают ученика к развитию не только памяти, но и самостоятельности мышления и самобытности выводов;
- кроме научных знаний, в содержание образования включаются «метазнания», то есть методы и приемы познания, знания о том, как прорабатывать учебный материал, что позволяет судить о том, что автор опирается на концепцию И.С. Якиманской.

В отечественной педагогической практике получили широкое распространение разные модели личностно-ориентированного обучения: создаются специализированные школы, классы с углубленным изучением предметов, гимназии, лицеи, центры образования, учебно-воспитательные комплексы. Среди форм личностно-ориентированного обучения особое место занимает разноуровневая дифференциация, которая предполагает организацию учебно-воспитательного процесса на основе индивидуальных особенностей личности в форме группирования учащихся в однородные группы, потоки. При условии объединения учащихся в однородные классы с индивидуально-типичными психофизиологическими особенностями и специального создания для таких классов различий в процессе обучения создаются предпосылки для успешного освоения школьной программы посредством организации учебной деятельности ученика на уровне его потенциальных возможностей. В процессе реализации личностно-ориентированного обучения в практике образовательных учреждений возникает ряд проблем, требующих решения на основе теоретического анализа и разработки концептуальных основ дифференцированного обучения:

1. Построение адаптивной модели общеобразовательного учреждения с дифференцированным и разноуровневым обучением младших школьников.

2. Теоретическое обоснование концептуальных основ организации учебного процесса в начальной школе в условиях личностно-ориентированного обучения.

3. Выявление критериев результативности личностно-ориентированного обучения.

4. Реализация системы непрерывного образования «детский сад – начальная школа – основная школа – старшая школа – вуз» в условиях разноразмерной дифференциации.

С учетом различного уровня усвоения естественнонаучных понятий, возможной степени вовлечённости обучающихся была составлена модель личностно-ориентированного обучения при изучении географических понятий. Остановимся на ней более подробно.

В настоящее время мир переполнен информацией, но не всегда информация бывает полезной и конкретной. Зачастую даже в учебниках много лишней информации, а данных для продуктивной работы не хватает. Современному школьнику необходимо учиться работать с информацией, анализировать, обрабатывать и усваивать ее основательно, осознанно, а не поверхностно, учиться пользоваться ею для выполнения практических заданий. Развивать умение работать с информацией необходимо уже в начальной школе. В ФГОС НОО умение работать с текстом и информацией отмечается как универсальное учебное действие, а в планируемых результатах изучения всех предметов говорится о том, что ученики приобретут первичные навыки работы с информацией.

Очень удобно учиться работать с информацией на уроках окружающего мира, где много материал, а также понятия, соотносятся с жизненным опытом ребёнка. Но каждый ребёнок по-своему воспринимает и усваивает информацию, а вследствие этого и овладевает понятиями на разном уровне в виду нескольких причин:

- психологические особенности младших школьников (наиболее развито наглядно-образное мышление);
- уровень знакомства с изучаемым понятием (видел ли он объект, слышал или читал о понятии);
- интерес к изучаемому понятию.

Козиной Е.Ф. предложена следующая классификация уровней усвоения понятий:

1. Эмпирический (фактологический, общий, низкий, примитивный). Ребенок с таким уровнем умеет узнавать, различать, классифицировать информацию, полученную ранее. Данный уровень овладения понятием носит репродуктивный характер. Учащиеся без труда справляются с заданиями: «Подпиши...», «Выбери...», «Покажи...», «Назови...», «Нарисуй...», «Дай определение...». Бальный эквивалент, соответствующий этому уровню – отметка «3» («удовлетворительно»).

2. Операционно-доказательный (описательный, образный, аналитический). Предполагается, что ребенок на данном уровне способен самостоятельно приводить нужные факты и примеры, необходимые для составления своего доказательства или рассказа. Также учащийся умеет устанавливать простейшие причинно-следственные связи, описывать опыт, процесс или действие. Обычно задания этого уровня носят формулировку: «Опиши», «Из чего состоит...», «Как происходит...», «На что похоже...»,

«Приведи свои примеры...». Отметка, соответствующая уровню – «4» («хорошо»).

3. Теоретический (доказательный, понятийный). На этом уровне учащиеся уже умеют оперировать понятиями, учатся конкретизировать их, используя новые факты в новых ситуациях. Задания данного уровня могут формулироваться следующим образом: «Докажи, что происходит так», «Почему...», «Из-за чего...», «Дай свое определение...». Отметка, соответствующая уровню – «5» («отлично»).

4. Творческий. Этот уровень овладения понятием наиболее высокий. Предполагается, что учащиеся данного уровня могут разработать новый учебный опыт или прибор для постановки эксперимента. Преимущественно используются задания с формулировками: «Как ты понимаешь...», «Как ты думаешь...», «Предложи новую ситуацию...». Соответствующий бальный эквивалент – отметка «5 + 5» («отлично»).

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации.

Составить индивидуальный маршрут самостоятельно ученик начальных классов еще не может, поэтому здесь на помощь приходит учитель, предлагая различные пути усвоения понятия, из которых ученик выбирает тот, который считает для себя наиболее посильным и интересным. Мы предлагаем помочь составить маршрут обучающемуся, используя технологию геймификации, то есть адаптировать игровые методы к неигровым процессам, это необходимо для большей вовлеченности в процесс изучения географических понятий.

Концептуальная модель *личностно-ориентированного обучения при изучении географических понятий* представляет собой своеобразный конструктор заданий маршрутов, поэтому учитель с ее помощью может получить задания разных уровней. Для этого с помощью слов-помощников (клише), он может сформулировать задание по изучаемому его классом понятию. Например, понятие «полезные ископаемые». Задания лёгкого уровня «Рассмотри полезное ископаемое; определи его цвет, структуру». Задания среднего уровня: «Соотнеси изображение и название полезного ископаемого». Задания сложного уровня: «Создай кроссворд о полезных ископаемых»).

Особенностью нашей модели является наглядность и простота в использовании. Учитель может использовать модель разными способами:

- 1) составить разноуровневые задания (если того требует специфика урока);

- 2) организовать работу непосредственно по маршрутам.

Работа по модели строится в несколько этапов:

1. *Диагностика обучающегося.*

На этом этапе предоставляется несколько заданий общего характера для определения уровня, начальной точки маршрута. Мы предлагаем использовать на данном этапе несколько вопросов, выясняющих, знакомы ли ученики с изучаемым понятием, а также вопросы, позволяющие

выявить заинтересованность обучающегося в более глубоком изучении понятия.

### *2. Основной этап работы.*

Путешествие обучающихся по своим маршрутам с возможностью перейти на другой уровень, тем самым повысив уровень своих знаний и представлений. Ранее мы описывали стартовые (синий, жёлтый, красный) и переходные маршруты (зелёный, оранжевый).

### *3. Тестирование по изученному понятию.*

Выполнение заданий с целью оценки, показывающей степень усвоения понятия. Оно проводится после выполнения заданий.

### *4. Рефлексия.*

Выяснение, что получилось у обучающихся; какие задания показались лёгкими, трудными; какие задания понравились больше, а какие – меньше.

Конечно, для учителя работа по такой модели будет понятной и доступной, но обучающийся тоже должен представлять свой маршрут. Ввиду этого, нами принято решение включить элемент геймификации (игры) в работу с моделью для ученика. Это необходимо для того, чтобы обучающийся не только представлял свой маршрут (образовательную траекторию) – мы помним, что наглядность – один из основных общедидактических признаков, но и для развития его умений работать с разного рода моделями. Нами создана история, которой будут следовать обучающиеся при изучении понятий. Помимо истории мы создали игровое поле для обучающегося, которое на самом деле является перевернутой моделью по изучению понятия, картой с маршрутами (снизу вверх от простого к сложному), интерпретированной для младшего школьника.

### *Инструкция для учителя.*

– Ребята, сегодня мы сыграем в игру. Мы отправляемся в путешествие по нашей планете. Как она называется? (Земля.)

– Совершенно верно. Вам предстоит пройти нелегкий путь, чтобы добраться до корабля и отправиться на следующую ответственную миссию. У каждого из вас будет собственный путь, пройдя который вы доберётесь до корабля.

– Готовы отправляться в путешествие?

– Чтобы узнать, по какому пути вам предстоит пройти, ответьте на следующие вопросы. Если вы знаете ответ на вопрос, поставьте рядом с номером этого вопроса знак «+», если не знаете ответа на этот вопрос, смело ставьте знак «–». (Листок «Путешествие по планете. Материки и океаны» выдаётся каждому ученику. Важно донести до обучающихся, что от количества плюсов и минусов зависит не их отметка, а сложность маршрута.)

Пример первичной диагностики перед изучением понятия представлен на следующей странице. Необходим он для определения стартовой точки и содержит вопросы на знания о понятии, заинтересованности ученика в изучении понятия.

– Отвечайте на вопросы честно, чтобы выбрать маршрут себе по силам. (2 минуты на то, чтобы поставить «+» или «–» рядом с номерами вопросов).

– А теперь нам предстоит выяснить, маршрут какого цвета вы выбрали себе. Возьмите ручку, начинаем закрашивать с самого нижнего квад-

ратика, и закрасьте столько квадратов, сколько «+» вы поставили, если в 5-м вопросе у вас стоит «+», вы закрашиваете сразу два квадрата.

– Обратите внимание, рядом с вашими квадратами написаны цвета маршрута. На каком цвете вы остановились? (Опрос, у кого синий маршрут, у кого жёлтый, у кого красный – попросить поднять руку, чтобы выяснить, все ли дети знают, с какого места им нужно начинать свой путь). Напишите рядом с вашим человечком-помощником своё имя, чтобы не потеряться. Хочу вас предостеречь. На пути вам как настоящим путешественникам встретится развилка, где нужно выбрать, останетесь ли вы на своем маршруте или перейдете на более сложный.

– Со стартовой точкой определились, теперь необходимо получить задания. Возьмите задания, соответствующие цвету вашего маршрута. Ну а сейчас за работу! Будьте внимательны! Удачи! Встретимся у допуска на посадку!

(Дети по возможности выполняют задания самостоятельно. После прохождения заданий необходимо выполнить тест «Допуск на посадку». После проведения теста обязательно провести рефлексию. Ниже мы опишем варианты работы с данными маршрутами и варианты проведения рефлексии. Возможно выставление двух отметок: первая – за прохождение маршрута, вторая – за написание теста. Выше мы писали про уровень маршрутов и их балльную эквивалентность: синий – отметка «3», зелёный – « $3 + 1 = 4$ », жёлтый – «4», оранжевый – « $4 + 1 = 5$ », красный – «5»).

Не обязательно пытаться успеть провести подобную работу на одном уроке. Целесообразнее разбить работу с моделью на 2 урока: на первом уроке разделить на маршруты и выполнить задания, дома закрепить материал, прочитав еще раз информацию из учебника. Ученикам, выбравшим красный маршрут, творческое задание вида «Сочини сказку, придумай кроссворд, подготовь доклад, выполни проект на тему и др.» могут стать домашними заданиями, так как требуют большего количества времени на выполнение. На втором уроке по теме необходимо провести «Допуск на посадку», а после неё рефлексию.

Мы рекомендуем использовать работу с моделью на уроке знакомства с понятием, но каждый учитель может адаптировать ее по-своему. На втором же уроке мы рекомендуем воспользоваться приемами развития навыков эффективного сотрудничества (Сингапурские технологии), а именно:

### 1. Прием «ARGuide» (до – после).

Ученикам дается несколько утверждений, и в таблице в графе «До» они выражают своё согласие или несогласие, используя знаки «+», «–». После получения информации в виде видео, аудио, текста, обучающиеся заполняют графу «После». Когда все графы заполнены, ответы обсуждаются и разбираются. Выполняя данное задание, каждый ученик учится работать индивидуально, выражать свое мнение, развивает своё критическое мышление.

2. Прием «Timed Pair Share» (продолжительные развернутые ответы). Работа организуется в парах. Учитель даёт список вопросов, на которые каждый ученик должен ответить своему партнёру в течение определённого времени. (Например, что такое океан, что такое материк, описать расположение материка на карте и др.). Во время ответов учитель проходит и слушает ответы тех учеников, знания, которые его волнуют в

данный момент. Такой приём позволяет опросить сразу всех детей в классе, но в то же время каждый ученик получает возможность высказаться, учителя, но и своего партнёра.

3. Прием «Rally Robin» (короткие ответы в виде списка). Работа также организуется в парах, где ученики отвечают на вопросы, требующие перечисления. (Например, какие материки есть на Земле, какие океаны есть на Земле). Данный прием хорошо использовать в начале урока на закрепление понятия в виде актуализации знаний.

Для рефлексии наиболее эффективно использование приема «Round Robin», смысл которого заключается в поочередном ответе детей по кругу в рамках фиксированного времени. Работу следует организовать в группах по четыре человека. Каждому из группы присваивается номер (1, 2, 3, 4), причем посадка ученика №1, 2, 3, 4 за каждым столом одинакова. Таким образом, учитель видит каждого ребёнка, который должен отвечать в определённый отрезок времени. Например, ученикам даётся один и тот же вопрос: «Что такое материк?». Всем даётся определенное время на раздумье, после чего за определённые промежутки времени ученик должен рассказать своей группе определение. (Сначала отвечают все №1 до сигнала, далее №2, и так далее до последнего). Огромный плюс данного приёма состоит в том, что каждый ребёнок может высказаться, что не всегда возможно при фронтальном опросе, а также те, кто не очень хорошо запомнил определение, услышат его еще 3 раза и наверняка запомнят его лучше. Данный приём можно использовать и при рефлексии в конце урока или после выполнения маршрутов, задав ученикам вопрос: «Что нового ты сегодня узнал?», «Что тебе больше всего запомнилось?», «Какое задание понравилось тебе больше всего».

При повторном, более глубоком изучении понятия, например в следующем классе или для учеников с высоким уровнем усвоения понятий, будет эффективно использовать приём «модель Фрейера», которая представляет из себя обработку и систематизацию информации. Все знания о понятии необходимо распределить следующим образом: обязательные характеристики, необязательные характеристики, примеры, антипримеры.

Личностно-ориентированное обучение подразумевает под собой организацию учебного процесса, в котором ученик становится субъектом деятельности. В современном мире школа должна выпустить мыслящего ученика, способного к саморазвитию и самообразованию, умеющего ставить цели, ответственно и осознанно делающего выбор своей образовательной траектории. Ввиду этого необходимо создавать условия, в которых обучающийся не мог бы не учиться сам, делал бы это с удовольствием, и организовывать учебный процесс таким образом, чтобы учитывалась личность ребёнка, развивалась его неповторимая индивидуальность.

### *Список литературы*

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: монография. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2011. – 151 с.

3. Барашкина С.Б. Игровые технологии в процессе формирования субъектной позиции ребенка по отношению к собственной деятельности // Исследование различных направлений развития психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции / отв. ред. А.А. Сукиасян. – 2015. – С. 22–24.

4. Барашкина С.Б. Формирование естественнонаучных представлений и понятий младших школьников в процессе организации внеурочной деятельности // Гуманизация образовательного пространства: материалы Международной научной конференции. – 2016. – С. 383–388 [Электронный ресурс].

5. Барашкина С.Б. Пути реализации принципа индивидуализации и личностно-ориентированного обучения детей в процессе наблюдений // Гносеологические основы образования: международный сборник научных трудов, посвященный профессору С.П. Баранову. – Елец, 2015. – С. 20–24.

6. Барашкина С.Б. Пути формирования естественнонаучной компетентности младших школьников // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: сборник статей / под ред. В.И. Левина, А.П. Тимониной; общество «Знание» России, Приволжский Дом знаний, Академия социальных наук РФ, Филиал Московского университета имени С.Ю. Витте в г. Пензе, Пензенский государственный технологический университет, Пензенский государственный университет, Педагогический институт им. В.Г. Белинского. – 2015. – С. 52–56.

## **5.2. ОЛИМПИАДНАЯ ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА (НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИИ, ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ, ПРАВА)**

*Горбунов Павел Игоревич*

*Горкинский Роман Игоревич*

*Милёшина Наталья Александровна*

*Потапова Людмила Александровна*

Роль и значение школьных олимпиад трудно переоценить. Интеллектуальные турниры для школьников в России насчитывают не одно столетие. Первопроходцем в истории олимпиадных соревнований является Астрономическое общество Российской Империи, которое еще в XIX веке инициировало проведение «олимпиад для учащейся молодежи». В современном обществе школьные олимпиады решают задачи национального проекта «Образование» (срок реализации с 01.01.2019 – 31.12.2024 г.) по формированию эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей на основе принципов справедливости и всеобщности с элементами самоопределения и профессиональной ориентации [1]. В статье 77 Федерального закона от 29 декабря 2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» установлена и гарантируется особая поддержка лиц, проявивших выдающиеся интеллектуальные способности [2]. С этой целью федеральными и местными органами власти организуются и проводятся олимпиады, направленные на выявление научных знаний, творческих и спортивных достижений. Участие в олимпиадах происходит исключительно на добровольной основе без взимания платы с участников. Так, в соответствии с Приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 30 августа 2019 г. №658 «Об утверждении перечня олимпиад школьников и их уровней на 2019/2020 учебный год» официальный статус имеют 80 олимпиад школьников, организованных различными вузами страны [3]. Все олимпиады имеют срок действия результатов – четыре года и поделены на три уровня.

Победители и призеры олимпиады первого уровня имеют право на зачисление без вступительных испытаний на факультеты, соответствующие направлению олимпиады. По данной льготе можно подавать документы только в один вуз. Победители и призеры олимпиады второго уровня получают 100 баллов ЕГЭ по профильному предмету. Указанной льготой можно воспользоваться, подав документы сразу в пять вузов. Для победителей и призеров олимпиад третьего уровня льготы устанавливаются сами вузы, указав информацию на своем официальном сайте. Вузы имеют право самостоятельно решать, за какой класс принимать результаты олимпиад. Однако диплом победителя или призёра льготных вузовских олимпиад может быть использован в качестве льготы при поступлении только при условии получения по профильному предмету не менее 75 баллов ЕГЭ. А некоторые вузы, например, ВШЭ, повышают эту планку до 85 баллов.

Порядок проведения олимпиад определяется Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 апреля 2014 г. №267 «Об утверждении Порядка проведения олимпиад школьников» [4] за исключением всероссийской олимпиады школьников. Высокий статус всероссийской олимпиады школьников определяется в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», а процедура ее проведения регулируется Приказом Министерства образования и науки РФ от 18 ноября 2013 г. №1252 «Об утверждении Порядка проведения всероссийской олимпиады школьников» [5].

Такое крупнейшее интеллектуальное соревнование школьников, как Всероссийская олимпиада, проводится Министерством просвещения Российской Федерации ежегодно по 24 предметам с 1 сентября по 30 апреля и включает в себя четыре этапа: школьный, муниципальный, региональный и заключительный. Организуют проведение школьного, муниципального и регионального этапов органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования. Курирует порядок и результаты всероссийской олимпиады школьников Департамент государственной политики в сфере общего образования Министерства просвещения РФ. Методическое обеспечение олимпиадных заданий заключительного и регионального этапов ВсОШ обеспечивают Центральные предметно-методические комиссии, а муниципального и школьного этапов – региональные и муниципальные предметно-методические комиссии в субъектах Российской Федерации. В целом победителей и призеров ВсОШ может быть много. Основная задача – преодолеть определенный организаторами «порог» баллов. Так, на региональном этапе призеров может быть не больше 25%, а на заключительном – не больше 45%. На заключительном этапе победителями могут быть до 8% от общего числа участников, то есть около 130 победителей всего или 3–5 – на каждый предмет. Так, все участники заключительного этапа ВсОШ признаются призерами, если набранные ими баллы – больше половины максимально возможных или соответственно все участники не признаются призерами, если набранные ими баллы не превышают половины максимально возможных.

Школьный этап проходит очно с 1 октября по 15 ноября в школах, гимназиях и лицеях. В следующий тур проходят призёры и учащиеся, набравшие для этого достаточное количество баллов. Это самый массовый этап ВсОШ, в котором принять участие может каждый желающий с 5 по 11 класс. Сложность заданий невысока: с ними легко справится ученик, освоивший школьный курс предмета.

На муниципальном этапе, который проводится с 15 ноября по 15 декабря, местные органы самоуправления в образовательной сфере сами устанавливают минимальный проходной балл и квоту на количество школьников от каждого учебного заведения, которые допущены к участию в следующем туре. Участие могут принимать учащиеся 7–11 классов, ставшие победителями и призёрами предыдущего этапа, а также победители и призёры муниципального этапа предыдущего учебного года. Фактический класс обучения не играет роли. Задания на региональном уровне требуют углубленных знаний за пределами школьной программы. Сроки проведения – с октября по декабрь.

Региональный этап проходит, как правило, в период с 10 января по 10 февраля и его организуют органы государственной власти субъектов РФ в сфере образования. Он рассчитан на учащихся 9–11 классов. Следует отметить, что уровень сложности заданий возрастает. В целом для успешного решения задач здесь требуются не только глубокие познания в предмете, но и навыки критического мышления, а также развитая логика и внимание к деталям.

Заключительный этап всероссийской олимпиады проходит в период с 20 марта по 1 мая и организует его организует Федеральное агентство по образованию (Рособразование). Данный этап проходит в субъектах Российской Федерации, отобранных Рособразованием в соответствии с представленными в Центральный оргкомитет Олимпиады заявками. Проверку выполненных олимпиадных заданий школьного, муниципального, регионального и заключительного этапов Олимпиады осуществляют жюри соответствующих этапов Олимпиады. Состав жюри формируется из числа научных и педагогических работников, аспирантов и студентов образовательных организаций высшего профессионального образования, иных высококвалифицированных специалистов, не являющихся научными и педагогическими работниками.

Отметим, что если в прошлом году школьник принимал участие в олимпиаде и стал призером последнего тура, то он может попасть на него, пропустив остальные этапы. Практика свидетельствует о том, что некоторые участники становятся многократными победителями ВсОШ. Искомым результатом заключительного этапа является возможность для школьников поступить в профильные вузы без экзаменов. Однако если предмет не профильный абитуриенту могут начислить сто баллов по ЕГЭ, если он есть в списке дисциплин, необходимых для поступления. Но и за победу в одном или нескольких этапах олимпиады по любым предметам абитуриент может получить до десяти баллов в общий зачет. Еще одним приятным событием по итогам победы в ВсОШ может стать денежное вознаграждение размер, которого уже установят местные органы власти. А при поступлении в вуз обладатели диплома могут рассчитывать и на ежемесячный грант Президента РФ.

По отдельным предметам победители и призеры ВсОШ могут стать участниками команды на ежегодных международных олимпиадах школьников. На сегодняшний день существует 13 международных научных олимпиад, которые, несомненно, способствуют популяризации науки и продвижению талантливых учеников, которые могут поступить в любой вуз без вступительных экзаменов. Сами международные интеллектуальные соревнования могут проходить в любом городе, любой стране мира на английском языке. Перед международным этапом, как правило, проводятся несколько недель сборы, на которых участники команды слушают лекции и решают задачи. Международные олимпиады хотя и предполагают командное участие, однако медали получают отдельные игроки. При этом еще и местное правительство чаще всего выплачивает международные премии участникам команды за победу в международных соревнованиях. Для России это очень важный вектор, так как направлен на решение ключевой задачи Национального проекта «Образование» – это включение России в число 10 ведущих стран мира по качеству образования. Например, в математике сегодня абсолютным лидером является Китай, который

одержал 19 командных побед и 11 полностью «золотых» выступлений (когда все участники завоевали золото). История знает также 14 командных побед, которые одержал Советский Союз. Современные масштабные сравнительные исследования существующих в мире образовательных систем, например, Международная ассоциация по оценке учебных достижений (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) или Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA), ставят пока наше государство далеко не на в первую десятку [6].

Таким образом, роль и значение интеллектуальных олимпиад должны мотивировать российских школьников к углубленному изучению предмета и готовить к жизни в условиях конкуренции и международной в том числе. Однако сам процесс подготовки ребенка к уровню победителя олимпиады занимает много времени и ресурсов, поэтому и обучающиеся, и родители, да и сами учителя-предметники хотели бы понимать, как достичь искомого результата. Высокий уровень системной работы с мотивированными детьми задается Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. №413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования», где на первый план поставлен системно-деятельностный подход, обеспечивающий формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию [7]. Особенным пунктом является и система выявления талантливых учеников, и система гибкой поддержки и сопровождения с развитием природных способностей обучающихся. Само понятие «одаренности» с социологической и психологической точки зрения является системным и динамическим понятием. В Российской Федерации отсутствует нормативно-правовое закрепление терминов «одаренная и талантливая молодежь». Однако в Федеральном проекте «Успех каждого ребенка», являющемся частью национального проекта «Образование», указывается на развитие эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи. Согласно указанным правовым документам работа по выявлению талантливой молодежи строится в процессе подготовки к олимпиадам, а критерием выявления являются успехи участия в олимпиадах. Следующим этапом поддержки талантливой молодежи является наставничество в личной проектной деятельности обучающегося.

Например, олимпиады по праву ставят перед педагогами задачу не просто знаний структуры и содержания отраслей права, но, в первую очередь, вопросов эффективного использования времени и правильной организации подготовительной работы на самой олимпиаде. Отметим тот факт, что расширение форм работы с талантливыми школьниками значительно подняло планку в квалификации преподавателя права, участвующего в олимпиадном движении, соответственно возникла необходимость создания ассоциации групп наставников – научных консультантов. Прототипом такой профессиональной ассоциации является Центральная методическая комиссия и Научный комитет заключительного этапа Всероссийской школьной олимпиады по праву. Научное консультирование в олимпиадной подготовке рассчитано на коммуникационные и сетевые модели работы с одаренными школьниками в процессе подготовки их к предметной олимпиаде. Например, создание своеобразной онлайн-среды

может компенсировать нехватку квалифицированного персонала, или специализированных предметных школ по выбранному направлению. Собственно говоря, и Федеральный закон «Об образовании в РФ» в статье 77 указывает на необходимость создания в образовательных организациях специализированных структурных подразделений по выявлению и поддержке лиц, проявивших выдающиеся способности, а также лиц, добившихся успехов в учебной, научной (научно-исследовательской) и творческой деятельности [2]. Сам порядок комплектования указанных специализированных структурных подразделений может устанавливаться учредителями соответствующих образовательных организаций с учетом уровня и направленности реализуемых образовательными организациями образовательных программ, обеспечивающих развитие интеллектуальных, творческих и прикладных способностей, обучающихся в образовательных организациях.

Систематизируя опыт подготовки школьников к олимпиадам по истории, обществознанию и праву, можно выделить ряд её особенностей, которые необходимо учитывать научным консультантам.

Во-первых, процесс подготовки отличается огромным объемом разноплановой информации. Так, эффективное выполнение заданий по обществознанию требует не только высокого уровня теоретических знаний по блокам «Человек», «Общество», «Познание», «Культура», «Социальная сфера», «Экономика», «Политическая сфера», «Право», но и наличия исследовательских компетенций, позволяющих осуществлять проектную деятельность, грамотно написать эссе, выполнить задания по работе с иллюстративным материалом. Эффективное участие в олимпиадах по истории предполагает знание хронологии как отечественной, так и зарубежной истории, войн и социальных конфликтов, истории культуры, исторических фактов и событий, персоналий, а также сформированные навыки и умения по выявлению причинно-следственных связей событий и явлений, осуществления проектной деятельности и самостоятельной научно-исследовательской работы с историческими источниками, участия в дискуссии, аргументации собственной позиции с использованием исторических фактов и источников.

Во-вторых, подобная подготовка характеризуется высокой степенью дифференциации и должна обязательно предполагать разработку индивидуальных образовательных маршрутов для каждого обучающегося. Так, при подготовке к олимпиадам по истории наибольшие сложности вызывают, как правило, задания, связанные с причинами, основными событиями и итогами войн и социальных волнений, программами и практической деятельностью политических партий и общественных организаций, детальной хронологией событий, иллюстративным и картографическим материалом. Однако отдельные учащиеся легко справляются, например, с историческими или обществоведческими эссе, другие – имеют склонность к проектной деятельности. Играть роль и половозрастные характеристики – младшие школьники лучше воспринимают героические страницы нашего прошлого, напоминающие интересные сказки со счастливым концом, старшие – проявляют интерес к политике отдельных правителей; девочки легко усваивают детали личной жизни князей и государей, а мальчики – военную историю. Соответственно, индивидуальный образовательный маршрут должен делать акцент на «неудобных», слабо

изученных темах, одновременно периодически обращаясь к «любимым» темам, поддерживая интерес к дисциплине в целом.

В-третьих, все обозначенные дисциплины требуют умения выделять причинно-следственные связи событий и явлений, подтверждать их источниками. Соответственно, подготовка к олимпиадам по этим дисциплинам должна сопровождаться параллельной работой по развитию логики, критического и ассоциативного мышления, аналитического склада ума. В этом могут помочь логические задачи (которые, кстати, выступают в качестве обязательной составляющей олимпиад по обществознанию), интеллектуальные игры, головоломки, правовые задачи (которые, в свою очередь, входят в олимпиады по праву и обществознанию).

В-четвертых, процесс подготовки к олимпиадам по истории, обществознанию, праву требует много времени и постоянной, системной работы. Как показывает практика, лучшие результаты демонстрируют ребята, которые начали подготовку достаточно рано. Кроме того, чем больше опыт олимпиадной деятельности, тем выше результат.

Традиционно целевой аудиторией различных курсов, тренингов и научно-образовательных смен по подготовке к олимпиадам являются учащиеся 7–11 классов [8]. Это, как правило, мотивированные школьники, уже определившиеся с выбором дальнейшей образовательной траектории, имеющие достижения в области в предметных олимпиадах, турнирах и конкурсах соответствующей направленности. Однако опыт показывает, что чем раньше начата олимпиадная подготовка детей, проявляющих неординарные способности в определенной сфере, тем выше результаты. Представляется, что для достижения высоких результатов необходимо максимальное использование возможностей каждой ступени образовательной системы, эффективная реализация принципа преемственности в образовании. Причем наставником может выступать не только педагог, но и ребенок. Например, в советское время уже в начальной школе активно действовала система взаимопомощи школьников друг другу: в октябрятских «звездочках» преуспевающие ученики помогали отстающим, та же традиция сохранялась в пионерских звеньях. Информация, переданная от старшего к младшему, лучше усваивается, а опыт, авторитет и знания старшего могут выступить как основа для подражания.

В этом отношении показателен проект «История на вырост», который начал реализовываться в текущем году в АНОО «Ломоносовская школа – Зеленый мыс» (Московская область) под руководством доктора исторических наук, доцента Н.А. Милешиной. При школе действует и дошкольное образовательное учреждение, кроме того, здесь сложились традиции эффективной олимпиадной подготовки обучающихся, основанные на тесном сотрудничестве с ведущими вузами страны.

Суть проекта, автором которого выступила ученица 10-го класса обозначенной школы, в последовательном и поэтапном накоплении «олимпиадного потенциала» детьми. На уровне дошкольного образования основным средством формирования необходимых знаний выступает авторская историческая сказка как адаптированная к возрасту наглядная и образная форма подачи материала. При этом предполагается использование и максимально эффективных технологий, используемых при изучении сказок – линейки специально созданных для этого авторских продуктов – мультфильмов, мини-спектаклей, музыкальных произведений. На сле-

дующей ступени образовательной системы сказки могут «обрастать» новыми фактами и причинно-следственными связями, поэтапно трансформируясь в информацию олимпиадного уровня. Проект основан на продуманной и эффективной системе наставничества: младшие школьники готовят сказки и становятся тьюторами для дошколят, старшеклассники работают с младшими школьниками и обучающимися среднего звена, а студенты и профессорско-преподавательский состав профильных вузов – с будущими абитуриентами [9, с. 101].

В качестве примера рассмотрим одну из авторских сказок, предложенных для изучения в начальной школе и успешно апробированную на практике. Курсивом выделены те фрагменты сказки, которые были добавлены именно для уровня начальной школы. Первое знакомство детей с такой сказкой происходит еще в дошкольном учреждении. Каждая сказка предполагает и определенный нравственный урок, тем самым оказывая не только познавательный, но и воспитательный эффект. Суть моральной составляющей сказки отражает ее название.

«Мудрость все побеждает.

Добрые славяне любили селиться на крутых берегах быстрых голубых рек или озер. Высокие обрывистые берега защищали от врагов, а чистые реки были наполнены вкусной рыбой.

Славяне часто называли друг друга по тому месту, где они проживали. *У прозрачного озера Ильмень рядом с Новгородом обосновались ильменские славяне.*

На цветочных полянах вокруг города Киева, рядом с огромной рекой Днепр поселились поляне. К северу от полян жили северяне, а в ближайших лесах, *где было много деревьев, – древляне.*

Но мирная жизнь добрых славян продолжалась недолго. Появились у большой светлой земли Русь новые враги, еще более страшные и грозные, чем авары, – хазары.

Они тоже любили лошадей, словно вращались в них и нападали стремительно, как ураган. Чтобы кормить лошадей, им нужны были новые и новые пастбища. Поэтому хазары, как и авары, не могли жить долго на одном месте и постоянно завоевывали новые земли. *За это их называли кочевниками.*

Добрые славяне знали, что с печенегами им не справиться без опытного и мудрого Правителя. И тогда они нашли Рюрика и позвали его на Русь.

Он был сильный и смелый правитель, славяне уважали его и прислушивались к его советам. Рюрик обосновался в Новгороде, и вновь потекла мирная жизнь. Даже хазары на какое-то время поутихли и перестали беспокоить добрых славян. Славяне поняли: мудрость все побеждает, а с сильным Правителем ничего не страшно, даже хазары».

Сказка может быть представлена в различных формах: мультипликационного фильма, мини-спектакля или исторической драматизации. Первый опыт апробации сказок на практике показал, что они с огромным интересом воспринимаются детьми, вызывают много вопросов. Кроме того, проведение подобных занятий старшеклассниками, с одной стороны, особенно хорошо воспринимается детьми, а с другой – имеет огромное значение и для взрослых ребят в контексте их профессиональной ориентации, а также повышения уровня «исторической грамотности».

По мере взросления ребят задания могут усложняться. Эффективность олимпиадной подготовки не может быть высокой, если она носит характер разового мероприятия. Деятельность научных консультантов при образовательных организациях, должна носить систематический и поэтапный характер. А разработанные индивидуальные программы подготовки к олимпиаде должны отражать специфическую траекторию движения от незнания к знанию, от неумения решать сложные задачи к творческим навыкам выбора способа их решения. В деятельности наставника огромное значение имеет использование диагностического инструмента. Так, например, схема-план индивидуального образовательного маршрута в процессе подготовки к олимпиадам по праву или обществознанию позволяет выявить уровень знаний учащегося, предполагает выполнение заданий по анализу нормативно-правовых документов, судебной практики, размещенной на юридических порталах и научных текстов различной направленности. Диапазон типов заданий, используемых при составлении текстов школьных олимпиад, достаточно широк: задачи, требующие мобилизации имеющейся в памяти информации; вопросы с рисунками и схемами; задачи типа «найди ошибку»; вопросы на наблюдательность; вопросы на перечисление; вопросы о функциях; задания на связь строения с образом жизни; задания с различными способами решения задач; задания на сопоставление; вопросы на глобальные связи; задания, требующие выдвижения гипотез; задания-тесты (в последние годы получили большее распространение среди олимпиадных заданий, что позволяет в максимальной степени формализовать ответ учащегося и существенно облегчить проверку и сравнение результатов и делает их более объективными) и различные сочетания заданий.

Задания на определение верных и ошибочных суждений достаточно универсальны для всех обозначенных дисциплин. Они призваны определить уровень знаний участников олимпиад малоизвестных фактов, нормативных правовых актов, деталей различных исторических, юридических, экономических, политических процессов и явлений, подробностей из биографий выдающихся деятелей. В задании подобного типа участнику предлагается прочитать утверждение и обозначить свое согласие или несогласие с ним. Возможны и иные формы таких заданий, например, участникам предлагается выбрать из приведенного списка верные или ошибочные утверждения. Для эффективного выполнения подобных заданий можно создать собственную коллекцию малоизвестных фактов и интересных подробностей из биографий выдающихся деятелей. Рекомендуется также самим школьникам составлять верные и неверные утверждения и обмениваться ими с другими учащимися, осуществляющими подготовку к олимпиаде.

Общую схему подготовки можно рекомендовать и для заданий по типу «Лото», которые заключаются в выборе пар из двух приведённых множеств объектов. Для эффективного выполнения таких заданий участник должен обладать системными знаниями классификаций, этапов развития определенных отраслей наук, причинно-следственных связей событий и явлений, их функциональных характеристик. Систематизации подобной информации способствует составление различных информационных таблиц, схем, диаграмм, выстраивание событийных, именных, концептуальных рядов в результате изучения обширного раздела или темы.

Полноценное историческое знание невозможно сформировать без хронологии. Только четкое знание хронологической последовательности событий позволяет проводить всесторонний анализ их причин, основного содержания и последствий. Для эффективного запоминания дат можно вместе с ребятами или в процессе конкурсных заданий составлять «ленты времени», календари событий, хронологические и синхронистические таблицы, опорные конспекты и схемы, хронологические комплексы и ряды, в том числе и в интерактивной или мультипликационной форме. Затем можно составлять разнообразные задания для работы с созданным хронологическим материалом и конкурировать в их выполнении.

Сегодня приобретает популярность и использование возможностей образной памяти при запоминании дат. Один из самых простых и эффективных способов заключается в следующем. Предлагаем ребятам выписать все числа от 0 до 9. Далее они должны подписать под каждой цифрой, кроме 1 и 2, ту букву, с которой начинается название цифры: ноль – «н», три – «т», четыре – «ч» и т.д. Один и два обозначаем, соответственно, как «к» (кол) и «л» (двойка похожа на лебедя). Впоследствии, при заучивании дат, достаточно обозначить каждую цифру соответствующей буквой и придумать слово, которое ассоциируется с этими двумя буквами (предполагается, что века обучающиеся уже твердо знают). Так, например, необходимо запомнить, что XX съезд КПСС, на котором Н.С. Хрущев выступил со своим знаменитым докладом «О критике культа личности И.В. Сталина», произошел в 1956 г. Каждый знает, что это произошло в XX веке, поэтому нас интересуют только число 56 – «пш». Допустим, эти две буквы ассоциируются со словом «пушка». Можно представить яркую и образную картинку, как Н.С. Хрущев, словно из пушки, расстреливает делегатов съезда своей сенсационной речью. Обратившись несколько раз к подобной картинке, созданной своим воображением, обучающийся всегда при упоминании XX съезда КПСС будет вспоминать пушку, а из этого слова уже несложно вычленить требуемую дату. Главное, чтобы это была не навязанная извне ассоциация, а именно та, которая первой пришла в голову школьнику.

Эффективного усвоения хронологии событий позволяет достичь самостоятельное составление школьниками и решение хронологических задач такого типа: 1) что произошло за 400 лет до принятия первого общерусского Судебника? 2) что было за 100 лет до принятия Соборного уложения? 3) что было за 410 лет до присоединения Новгорода к Москве? 4) какие события случились за 100 лет до восстания декабристов? 5) к каким событиям применимо правило «+2 и -2»?

Обычно нравятся ребятам и дают хороший эффект и хронологические уравнения, где нужно найти значение выражения и определить событие, произошедшее в год  $x$ , например (Год Любечского съезда + год битвы на Калке + год завершения опричнины + год начала Крымской войны):  $5 + 8 = X$ . Кроме того, можно применять и числовые аналогии. Например, вспоминаем всех правителей, которые начали править в 1.25 г. (Мстислав Великий, Юрий Долгорукий, Иван Калита, Екатерина I, Николай I) или первых Рюриковичей, кто правили 35 лет (Владимир I, Ярослав Мудрый), 33 года (Олег Вещий, Игорь Старый).

В целом основополагающими принципами успешной олимпиадной подготовки должны быть предоставление максимальной самостоятель-

ности в решении заданий с упором на то, что самые прочные знания – это те, которые добываются собственными усилиями; активности применения знаний к решению практических заданий, которые и составляют с учетом этапов получения учебной и научной информации, а также требований стандарта образования с постоянным углублением, уточнением и расширением запаса информации; опережение уровня сложности заданий, что придает уверенности, раскрепощает ученика и впоследствии дает возможность успешно реализоваться в интеллектуальных соревнованиях.

### *Список литературы*

1. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24 декабря 2018 №16) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru>
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru>
3. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 30 августа 2019 г. №658 «Об утверждении перечня олимпиад школьников и их уровней на 2019/2020 учебный год» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru>
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 апреля 2014 г. №267 «Об утверждении Порядка проведения олимпиад школьников» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru>
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 18 ноября 2013 г. №1252 «Об утверждении Порядка проведения всероссийской олимпиады школьников» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru>
6. Насколько хороша российская школа на фоне других: какие места занимают российские школьники в международных рейтингах и на олимпиадах // Образование в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://mel.fm/shkola\\_sredniye\\_klassy/5194082-top\\_schools](https://mel.fm/shkola_sredniye_klassy/5194082-top_schools)
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. №413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru>
8. Дополнительная общеобразовательная программа «Знатоки истории» (для 7 класса) / авт.-сост. Т.Н. Кадерова, Н.А. Милешина, И.А. Фирсова // Сборник дополнительных общеобразовательных программ научно-образовательных смен Республиканского научно-образовательного центра «Академия успеха»: сборник программ / авт. кол.; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017.
9. Милешина Н.А. Проект «История на вырост: от сказок к олимпиадам» / Н.А. Милешина, Л.А. Потапова, Д.В. Щербакова [и др. ] // Зимний школьный марафон: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. школьников (Чебоксары, 28 февр. 2020 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020. – С. 100–104.

### **5.3. КРОССВОРД КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ ТЕОРИИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН**

*Конягина Мария Николаевна*

Внедрение игровых методов обучения заботит преподавателей разных учебных заведений и самых разнообразных дисциплин. С одной стороны, современный студент хочет учиться легко, без принуждения, с интересом и элементами креативности. С другой стороны, повсеместное внедрение креативных подходов создает иллюзию самореализации исключительно через творческие подходы в самых разных сферах, что не соответствует реальности и вызывает нетерпимость к рутинным профессиональным операциям, удельный вес которых преобладает даже в условиях цифровизации.

В научной педагогической литературе проблематике игровых форм обучения посвящено немало работ. В контексте нашего исследования представляет ценность работа Г.Д. Ходжаевой и соавторов [8], посвященная внедрению инновационных подходов к оценке опыта студентов и результатов их достижений. Серьезным мотиватором к проведению исследования стала работа А.М. Абдуллиной и Г.И. Галимовой [1] о повышении заинтересованности студентов к самостоятельному изучению теории на примере разделов физики. Некоторую помощь в обобщении результатов эксперимента оказала статья Н.Г. Лавровой [4] о вовлечении обучающихся в преподавательскую деятельность. При этом, как показал анализ научных публикаций, только за последние четыре года кроссворды и головоломки используются довольно часто для проверки теоретических знаний студентов. Здесь наибольший интерес представляют публикации, содержащие анализ результатов применения этого метода, таких авторов, как В.В. Волков и соавторы [2], П.Н. Дробот и М.Ю. Попков [3], Т.Б. Шрамченко [6] и А.С. Шушаева [7]. Все эти работы сподвигли автора исследования не просто провести анализ результативности применения игры «Кроссворд» для оценки уровня теоретических знаний студентов, но и развивать этот метод для формирования навыков работы в небольшой команде, объективной оценки работ своих коллег-сокурсников, владением тайм-менеджментом, а также внедрения элементов креативности в довольно рутинные операции, как разработка кроссворда и подбор качественного понятийного аппарата.

В условиях цифровой трансформации социальных и экономических отношений, когда часть общения людей перенесена в виртуальное пространство, а информация максимально доступна, человек все больше привыкает к быстрым и доступным решениям профессиональных задач. Игнорирование этой тенденции в процессе обучения студентов негативно влияет на оценку качества образования в вузе, на интерес студента к профессии и на его отношение к конкретным дисциплинам.

Особое место при обучении дисциплине отводится освоению студентом понятийного аппарата, что для молодого поколения сегодня просто. Привычка к игровым методикам преподавания, практикуемым и поощряемым на каждой ступени образования, обуславливает неосознанное отторжение классических подходов к освоению материала: заучиванию,

чтению профессиональной литературы, инструкций, нормативных документов, повторению пройденного, копированию вручную и т. п. При этом необходимо знать определения, корректно использовать понятия, владеть особенностями применения профессиональных методов и инструментов. Современный студент хочет осваивать все это с интересом и получая какой-то результат, который можно увидеть, оценить не только баллами, но и эстетически или профессионально.

При этом современный студент испытывает ряд сложностей, которые прекрасно осознает. Так, по результатам опроса студентов третьего курса бакалавриата очной формы обучения в ноябре – декабре 2019 года респонденты наиболее часто называли следующие три характеристики «типичного студента» наших дней:

- 1) домосед, предпочитает общаться в социальных сетях и мессенджерах;
- 2) испытывает потребность в частом переключении внимания и сложность в длительной концентрации на чем-то одном;
- 3) если работу необходимо сделать, то предпочитает делать ее единолично.

Опрос проводился среди 283 студентов трех вузов Санкт-Петербурга (здесь и далее количество респондентов отличается по причине несовпадения сроков анкетирования студентов: опрос в начале осеннего семестра, в первых числах, а затем в середине декабря 2019 года). Такой портрет молодого специалиста не в полной мере соответствует запросам работодателей, знаниям, умениям и владениям, заявленным в учебных программах высшего образования, а также навыкам, указанным в федеральных государственных образовательных стандартах и новых профессиональных стандартах.

Именно поэтому в процессе формирования компетенций будущего выпускника необходимо вырабатывать и закреплять навыки работы в группе и справедливого распределения обязанностей, пунктуальность, склонность к объективной оценке результатов своего и чужого труда. Не менее важно выработать у студента интерес к работе с теоретическим материалом и помочь освоить терминологию предмета для формирования грамотной профессиональной лексики как ключевому требованию для развития профессиональных коммуникаций.

На помощь преподавателю в решении таких задач может прийти игра «Кроссворд», которая помогает освоить понятийный аппарат дисциплины и реализуется с применением несложного программного инструментария, расположенного в сети Интернет.

После участия в игре «Кроссворд» студент:

- 1) знает основную терминологию учебной дисциплины и источники релевантной информации, содержащие эти термины;
- 2) умеет правильно и вовремя применять понятия в рамках профессионального языка дисциплины, эффективно распределять обязанности в небольшой группе, может составить кроссворд и оценить качество результата такого труда;
- 3) владеет технологией составления профессионального кроссворда – агрегаторами кроссвордов, средствами коммуникаций для эффективного общения в рамках работы в малой группе.

Помимо перечисленных игра может формировать и другие компетенции, предусмотренные учебным планом.

Игру «Кроссворд» рекомендуется проводить ближе к концу учебного семестра, незадолго до начала экзаменационной сессии, приближенно на предпоследнем практическом занятии. Игра допускает и дистанционное проведение. Однако наилучшие результаты, а главное, удовлетворенность студентов процессом учебной игры и ее результатами достигается при очном проведении.

Процесс организации и проведения игры несложен. Студенты при подготовке к игре формируют небольшие команды – по 2–3 человека. Большее число участников снижает эффективность освоения понятийного аппарата учебной дисциплины. Члены команды распределяют обязанности, подбирают источники для составления кроссвордов, отбирают удобное приложение – агрегатор кроссвордов в Интернет. Оптимальным количеством понятий, используемых для кроссворда, считают от 20 до 25 слов.

Команда должна составить кроссворд, решить его, для того чтобы обнаружить ошибки в сетке кроссворда, а затем заблаговременно, в назначенные преподавателем сроки, выслать ему на проверку сетку кроссворда, вопросы и ответы.

Преподавателю следует еще на этапе инструктажа обратить внимание команд, что кроссворд должен обладать следующими принципиальными характеристиками:

- 1) соответствие учебной дисциплине;
- 2) высокими эстетическими качествами: например, красота оформления, многоэтапность решения, стихотворное изложение вопросов, симметричность и т. д.;
- 3) точность и понятность формулировок вопросов;
- 4) отсутствие ошибок в кроссворде и терминах.

Эти характеристики вполне могут стать основой для формирования критериев оценки каждого подготовленного студентами кроссворда или же могут быть расширены. Для оценки можно применять привычную балльную систему или разработать иной подход, который, по мнению преподавателя, позволит непредвзято оценить кроссворды.

Каждый кроссворд следует зашифровать и распечатать перед проведением игры в количестве нескольких экземпляров.

Играют студенты в своих командах. На игру отводится 60–70 минут, в течение которых команды получают зашифрованные кроссворды, созданные другими. За отведенное время в среднем студенты, ответственно подошедшие к составлению и проверке кроссвордов своих команд, обычно решают 2–4 кроссворда других команд, конечно, в зависимости от их сложности. После завершения каждого кроссворда команда ставит ему оценки по каждому из принятых критериев. Последние 20–30 минут отводятся на подведение итогов. Пока преподаватель оценивает средний балл, который получил каждый кроссворд от всех решавших его команд, студенты могут выйти на перерыв длительностью 10–15 минут.

Подведение итогов включает в себя объявление команды, чей кроссворд получил наивысший средний балл от решавших его групп студентов. Рекомендуется заготовить необременительные призы, чтобы поощрить старания авторов победившего кроссворда. Как показывает практика, студенты потом очень бережно хранят такие призы. Это может быть небольшой значок или самодельная медаль из картона с надписью «За лучший

кроссворд» или нечто иное, обеспечивающее приятные воспоминания студентам.

Следует также дать возможность студентам узнать, какие понятия были зашифрованы в тех местах кроссворда, которые они не смогли заполнить. Для этого следует запастись ответами к кроссвордам, содержащими шифр.

Студенты обычно очень оптимистично подходят к такой игре, а применение приложений и программ, генерирующих кроссворд, существенно упрощают подготовку к игре. Кроме того, у команд нет необходимости приобретать учебники по соответствующим дисциплинам или даже брать их в библиотеке. Сегодня большинство издательств имеют договоры с библиотеками вузов на использование электронной библиотечной системы издательств, наиболее прогрессивные из которых создали специальное мобильное приложение, позволяющее пользоваться учебниками практически в любых условиях, где работает смартфон.

Конечно, каждый кроссворд можно разместить в системе дистанционного обучения вуза и открыть доступ к его решению строго в определенное время совершенно конкретным студентам. Однако ничто так не сплочивает и не ускоряет процесс решения чужого кроссворда, как работа в живой команде игроков!

В ноябре – декабре 2019 года в рамках учебной дисциплины «Деньги. Кредит. Банки» была проведена игра «Кроссворд». За неделю до игры удалось завершить анкетирование студентов об их ожиданиях от этого обучающего мероприятия. Опрос проводился среди 287 студентов экономического направления трех вузов Санкт-Петербурга. Остановимся лишь на двух: мнение о необходимости проверки теоретических знаний и о полезности игровой формы обучения (рис. 1 и 2), собранные незадолго до проведения учебной игры.

### Следует ли проверять теоретические знания по предмету?

Answered: 287

Skipped: 0

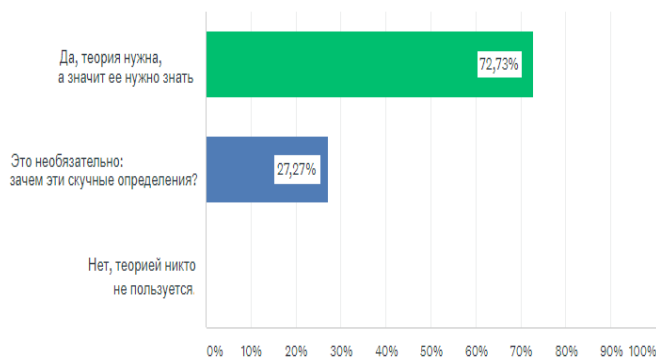


Рис. 1. Мнение студентов о необходимости проверки теоретических знаний

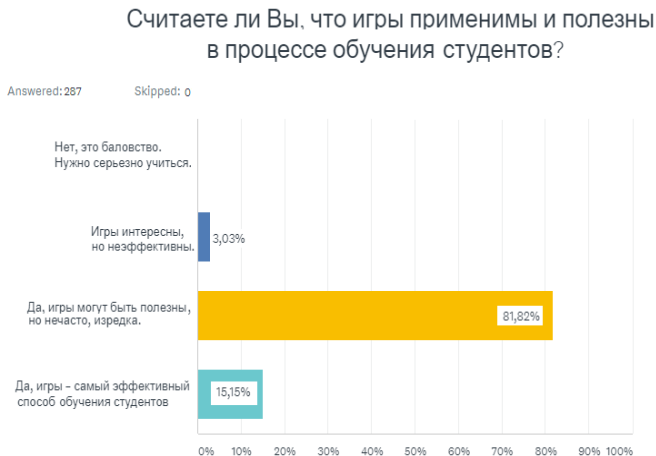


Рис. 2. Мнение студентов о полезности игр в процессе обучения

Интересно, что современные студенты по-прежнему отдают дань теории и не переоценивают игровые формы обучения. Также важно, как изменилась оценка полезности игр относительно проверки теоретических знаний (рис. 3), опрос по которой был проведен в течение недели после проведения игры «Кроссворд».



Рис. 3. Полезность игровых форм обучения,  
по мнению студентов после игры «Кроссворд»

Было важно выяснить, что думают студенты о методах проверки теоретических знаний по предмету. На рисунке 4 совершенно четко проявилось мнение студентов о том, какие методы проверки знаний были бы для них эффективны. После игры «Кроссворд» большинство студентов отдают предпочтение сочетанию кроссвордов и тестов (рис. 4).

По результатам игры, как Вы считаете, что лучше использовать для проверки знаний основных теоретических понятий по дисциплине?

Answered: 287

Skipped: 0

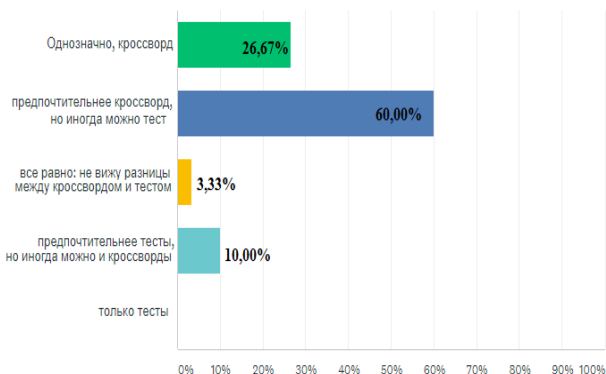


Рис. 4. Мнение студентов о способе проверки теоретических знаний после игры «Кроссворд»

Практика показала, что студенты высоко ценят игровые формы обучения и проверки знаний, однако не переоценивают их, отдавая должное таким классическим методам, как тесты. Игровые методы, как и тестирование сегодня удобно применять с использованием программного обеспечения и сайтов в сети Интернет, позволяющих генерировать кроссворды и организовывать тестирование. А электронные библиотечные системы и мобильные приложения издательств позволяют студентам без труда подготовиться к проверочным мероприятиям независимо от способов их проведения.

В рамках попытки получить объективную картину результативности игры «Кроссворд» дополнительно была проведена оценка теоретических знаний студентов по дисциплине, включающих владение понятийным аппаратом: определениями, верным использованием понятий и т. п. Такая проверка была проведена в рамках контрольных работ (контрольных точек) в форме тестирования, где ряд тестов был посвящен правильному выбору вариантов понятий, подходящих к определению. Результаты превзошли ожидания (табл. 1): количество студентов, давших все правильные теоретические ответы, повысилось после проведения игры «Кроссворд» на 63%, а количество студентов, давших только один или не давших ни одного верного ответа, уменьшилось на 53% и 67% соответственно, что позволяет говорить об удачном эксперименте.

Тестирование студентов, как и анкетирование, проводилось при помощи сервиса Survey Monkey (источник: <https://ru.surveymonkey.com/>).

Таблица 1

Оценка теоретических знаний студентов по дисциплине  
«Деньги. Кредит. Банки», проведенная в осеннем семестре 2019 года

|                                                                                         | Контроль-<br>ная точка 1 | Контроль-<br>ная точка 2 | Изменение<br>количества<br>студентов | Изменение<br>теоретиче-<br>ских знаний<br>студентов |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| А                                                                                       | 1                        | 2                        | 3                                    | 4                                                   |
| Общая численность<br>участвовавших студентов                                            | 302                      | 287                      | -15                                  | -5%                                                 |
| Число анкет, выделенных<br>для обработки данных и<br>подведения итога тестиро-<br>вания | 287                      | 287                      | 0                                    | 0%                                                  |
| Количество студентов,<br>ответивших на все вопросы<br>верно                             | 24                       | 39                       | 15                                   | 63%                                                 |
| Количество студентов,<br>давших 4 верных ответа                                         | 35                       | 58                       | 23                                   | 66%                                                 |
| Количество студентов,<br>давших 3 верных ответа                                         | 78                       | 91                       | 13                                   | 17%                                                 |
| Количество студентов,<br>давших 2 верных ответа                                         | 98                       | 106                      | 8                                    | 8%                                                  |
| Количество студентов,<br>давших 1 верных ответа                                         | 49                       | 23                       | -26                                  | -53%                                                |
| Количество студентов,<br>не давших верных ответа                                        | 27                       | 9                        | -18                                  | -67%                                                |

Таким образом, мы можем уверенно сделать следующие выводы:

1) игра «Кроссворд» помогает улучшить результаты усвоения знаний студентами в рамках теории дисциплин;

2) игра «Кроссворд» нравится студентам и считается одним из наиболее эффективных инструментов освоения и проверки теории дисциплины;

3) как для подготовки игры «Кроссворд», так и для исследования мнений студентов о ее полезности и ценности применимы цифровые методы в виде агрегаторов кроссвордов, опросников на специальных сайтах и многое другое.

Несомненно, развитие информационных технологий и цифрового инструментария помогает студентам при освоении теории учебных дисциплин, а преподавателям – сделать учебный процесс увлекательным. Следующим этапом развития методического обеспечения в рамках дисциплины «Деньги. Кредит. Банки» станет немногим более сложная игра «Головоломка», подсказанная в работе Х.М. Раджабова [5], для стимулирования самостоятельной работы студентов.

#### Список литературы

1. Абдуллина А.М. Повышение заинтересованности студентов к самостоятельному изучению курса теоретической механики [Текст] / А.М. Абдуллина, Г.И. Галимова // Актуальные проблемы современной науки. – 2018. – №2 (99). – С. 163–165.

2. Волков В.В. Использование методики кроссворд-тестирования при изучении гуманитарных и социально-экономических дисциплин [Текст] / В.В. Волков, И.В. Кокурин,

С.Е. Московкин // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2019. – Т. 13, №8. – С. 8–14.

3. Дробот П.Н. Электронные кроссворды в образовательном процессе [Текст] / П.Н. Дробот, М.Ю. Попков // Современное образование: качество образования и актуальные проблемы современной высшей школы: материалы Международной научно-методической конференции. – 2019. – С. 58–59.

4. Лаврова Н.Г. Вовлечение студентов в преподавательскую деятельность (из опыта преподавания экономических дисциплин в педагогическом университете) [Текст] / Н.Г. Лаврова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2019. – №2 (39). – С. 15–20.

5. Раджабов Х.М. Химические головоломки – как средства организации самостоятельной работы студентов по органической химии [Текст] / Х.М. Раджабов // Евразийский союз ученых. – 2018. – №5–4 (50). – С. 42–43.

6. Шрамченко Т.Б. К вопросу о методике проведения занятий в вузе с использованием кроссвордов [Текст] / Т.Б. Шрамченко // Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – 2020.

7. Шушаева А.С. Решение кроссвордов как нетрадиционная форма проверки знаний [Текст] / А.С. Шушаева // Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования: сборник статей III Международной научно-практической конференции: в 2 ч. / отв. ред. Г.Ю. Гуляев. – 2018. – С. 133–135.

8. Khodjaeva G.D. Innovative Assessment of Students' Experience in Higher Educational Institutions [Текст] / G.D. Khodjaeva, U.N. Abdukodirov, M.Y. Kuchkarova // Вестник науки и образования. – 2019. – №19–3 (73). – С. 46–48.

## 5.4. ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

*Фоменко Наталья Викторовна*

На сегодняшний день значимым направлением остается обеспечение формирования универсальных учебных действий (УУД) обучающихся в контексте развивающего потенциала федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), в основе которого лежит системно-деятельностный подход.

Информационное общество запрашивает человека обучаемого, способного к самообразованию, самосовершенствованию, готового к решительным действиям и принятию самостоятельных решений. Перед начальным общим образованием остается актуальной проблема успешного формирования «умения учиться».

Обучение в начальной школе определяется многообразием и характером видов универсальных учебных действий младших школьников (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, И.А. Володарская, Н.Г. Салмина и другие ученые).

Период обучения чтению и письму – это очень важный и сложный этап в формировании комплекса универсальных учебных действий младших школьников. Именно этот этап предполагает первоначальное знакомство детей с необходимыми учебными действиями – основой успешного обучения.

Проведенный теоретический анализ позволил выделить противоречия между:

- потребностью в новых формах, методах, средствах, приемах формирования УУД первоклассников в процессе обучения грамоте и их фрагментарным использованием в образовательной практике;
- значимостью УУД для результативного обучения грамоте школьников на начальной ступени образования и недостаточным уровнем их сформированности у обучающихся.

Проблема исследования заключается в устранении намеченных противоречий и организации процесса формирования УУД первоклассников в период обучения грамоте.

Идеи системно-деятельностного подхода разработаны в трудах Э.В. Ильенкова, В.В. Рубцова, М.С. Кагана, П.В. Копнина, В.А. Лекторского, Э.Г. Юдина и других ученых.

Системно-деятельностный подход представлен двумя категориями: «система» и «деятельность».

Категория «система» рассматривается как совокупность взаимосвязанных компонентов в формировании УУД обучающихся [7].

Категория «деятельность» предполагает ориентацию на результат образования как системообразующий компонент ФГОС НОО, где развитие личности проходит через усвоение совокупности способов действия (УУД), а познание и открытие мира составляет цель и основной результат

образования. Деятельностный подход позволяет эффективно воплотить принцип системности в практику обучения [8].

Освоение первоклассниками совокупности способов действия (УУД) в контексте системно-деятельностного подхода дает возможность самостоятельного получения новых знаний, умений и компетентностей, включая процесс организации их усвоения, то есть умения учиться [8].

Группа отечественных учёных (В.В. Давыдов, Д.В. Эльконин, А.К. Макарова) пришла к следующему выводу, что деятельностный подход ориентирует не только на усвоение определенного объема знаний, но и на эффективные способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческих возможностей каждого ребёнка. Этот способ (подход) противостоит вербальным методам и организационным формам догматической передачи готового знания, моноличности и обезличенности словесного обучения, пассивности учения обучающихся и, наконец, бесполезности самих знаний, умений и навыков, которые не связаны с деятельностью [4].

Способность «умение учиться» обеспечивается тем, что совокупность способов действия (УУД) учащихся как обобщенные действия открывают последним возможность широкой ориентации как в рамках отдельных предметов, так и в строении самой учебной деятельности, включающей понимание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Поэтому достижение данного умения предполагает эффективное освоение обучающимися всех компонентов учебной деятельности, включая: 1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебную цель; 3) учебную задачу; 4) комплекс учебных действий и операций (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка) [1, с. 18–22].

Именно в начальной школе, по мнению таких ученых, как В.В. Давыдов, В.В. Репкин, Д.В. Эльконин, должна быть выполнена основная часть работы по формированию «умения учиться», которое обеспечивается тем, что совокупность способов действия (УУД) учащихся как обобщенные действия открывают широкие возможности ориентации обучающихся, – как в различных предметных областях, так и в организации самой учебной деятельности, включая осознание школьниками ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик [3; 8].

Развитие личности младших школьников обеспечивается, прежде всего, через формирование совокупности способов действия (УУД) учащихся, которые лежат в основе образовательного процесса начальной ступени образования.

В широком значении понятие «универсальные учебные действия» означает способность школьника к самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Если же рассматривать это понятие в более узком (собственно психологическом) значении, то понятие «универсальные учебные действия» можно определить как совокупность действий обучающихся, обеспечивающих их культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному освоению нового содержания, объема знаний и умений, включая эффективную организацию этого процесса [1] (подчеркиваем ещё раз!).

Универсальность УУД проявляется в том, что они носят межпредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех этапов образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности школьника независимо от ее специально-предметного содержания; обеспечивают ступени усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей обучающегося [1].

Формирование совокупности способов действия (УУД) учащихся: личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных – в образовательном процессе осуществляется в процессе освоения разнообразных учебных областей.

Требования к формированию совокупности способов действия (УУД) учащихся находят отражение в планируемых результатах освоения образовательных программ разных учебных предметов. Каждая учебная область в зависимости от её содержания и способов организации учебной деятельности обучающихся раскрывает определенные возможности для формирования комплекса учебных действий [1].

Л.С. Выготский отмечает, что процесс обучения включает содержание и характеристики учебной деятельности школьника на начальной ступени обучения и тем самым определяет зону ближайшего развития указанных способов действия (УУД) учащихся – их уровень развития, соответствующий нормативной стадии развития и релевантный «высокой норме» развития, и свойства [2].

Критериями оценки сформированности комплекса универсальных действий (УУД) обучающихся, соответственно, выступают соответствие возрастно-психологическим нормативным требованиям; соответствие свойств универсальных действий заранее заданным способом.

Таким образом, работу над формированием универсальных учебных действий первоклассников в период обучения грамоте следует организовать с учетом требований ФГОС НОО и творческих возможностей обучающихся.

Организационный принцип обучения грамоте представляет содержание данного периода в виде трёх его периодов: добукварного (подготовительного); букварного (основного); послебукварного (заключительного) [5].

Чтобы понять, какими учебными действиями необходимо овладеть учащимся, остановимся на особенностях каждого из перечисленных периодов обучения грамоте.

Обучение грамоте первоклассников, прежде всего, направлено на формирование элементарного навыка чтения и письма, речевого развития, обогащение и активизацию словаря, совершенствование фонематического слуха, осуществление грамматико-орфографической пропедевтики. Цель и задачи начального периода образования решаются на уроках обучения чтению и уроках обучения письму. Процесс обучения чтению и письму протекает параллельно с учётом интеграции устной и письменной речи [5].

При реализации ФГОС НОО произошло смещение акцентов на результаты освоения основной образовательной программы начального общего

образования, которые представлены в виде личностных, метапредметных и предметных результатов.

Как было сказано выше, учебный процесс на начальной ступени образования строится на основе системно-деятельностного подхода, цель которого заключается в развитии личности обучающегося на основе освоения универсальных учебных действий, и специфических принципов:

а) активной деятельности, суть которой заключается в том, что обучающийся, самостоятельно добывая знания, стремится к осознанию содержания и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует эффективному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений;

б) непрерывности, предполагающей взаимодействие всех ступеней и этапов образовательной деятельности на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития младших школьников;

в) целостности, что означает формирование у первоклассников обобщенного системного мировоззрения и представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в общей системе наук);

г) минимакса, который заключается в том, что учебное заведение должно создать условие обучающемуся для освоения содержания образования на максимальном, довольно высоком для него уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (ФГОС НОО);

д) психологической комфортности, предполагающего снятие всех стрессообразующих факторов, связанных с процессом урочной и внеурочной деятельности, создание в школе доброжелательной, комфортной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения;

е) вариативности в формировании у обучающихся способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному, самостоятельному принятию решений в ситуациях выбора;

ж) творческой атмосферы, что означает максимальную ориентацию на творческое начало, способности и возможности каждого ребенка в учебной деятельности, приобретение обучающимися собственного творческого опыта.

Как известно, основной формой организации на первой ступени обучения является урок, построенный с учетом требований ФГОС НОО, специфических принципов и структуры учебной деятельности.

Требования ФГОС НОО, в основе которого лежит деятельностный подход к организации процесса образования первоклассников, предполагает иную структуру урока, которая значительно отличается от классического варианта. Достижение образовательных результатов разворачивается через определенную последовательность этапов работы на уроках, формирование того или иного учебного действия определяет тип, содержание и структуру урока.

Ключевой технологический элемент уроков обучения грамоте в контексте системно-деятельностного подхода – ситуация успеха и актуального активизирующего затруднения. Выход из сложившейся ситуации – это личный образовательный маршрут и результат младшего школьника, полученный в ходе специально организованной деятельности, предполагающий идеи, гипотезы, версии, способы, выраженные в продуктах деятельности (схемы, модели, опыты, тексты, проекты и прочее).

Сегодня в методической науке рассматриваются различные классификации уроков: с позиций деятельностного метода (Л.Г. Петерсон), структуры учебной деятельности (В.В. Репкин, В.В. Давыдов, А.Б. Воронцов и другие).

Учитель начальных классов может выбрать один из подходов к разработке уроков и строить их в соответствии с концептуальными положениями и требованиями к такому роду классификации уроков.

Л.Г. Петерсон предлагает уроки деятельности направленности, которые представлены четырьмя типами: «открытия» нового знания; рефлексии; общеметодологической направленности; развивающего контроля.

В основе данной типологии уроков лежит деятельностный метод.

Для построения урока в рамках ФГОС НОО важно учесть критерии результативности урока, вне зависимости от того, какой типологии придерживается учитель: цели урока задаются тенденцией передачи функции от педагога к ученику; педагог систематически обучает школьников осуществлять рефлексивное действие (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, осознать причины затруднений и т. п.); используются разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности обучающихся в учебном процессе; педагог владеет технологиями диалога, обучает младших школьников ставить и адресовать вопросы; учитель эффективно (адекватно цели урока) сочетает репродуктивную и проблемную формы обучения, учит младших школьников, уже на начальном этапе образования, работать по правилу и творчески; на уроке возникают проблемы, задачи и четкие критерии самоконтроля и самооценки (происходит специальное формирование контрольно-оценочной деятельности у обучающихся); педагог добивается осмысления учебной информации всеми школьниками, используя для этого специальные приемы; стремится оценивать реальное продвижение каждого ребенка, поощряет и поддерживает минимальные успехи; специально планирует коммуникативные задачи урока; принимает и поощряет выражаемую ребенком собственную позицию, иное мнение, обучает корректным формам их выражения; стиль, тон отношений, задаваемый на уроке, создают атмосферу сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта; в учебном процессе осуществляется глубокое личностное воздействие «учитель – ученик» (через отношения, совместную деятельность и т. д.)

*Для планомерного и эффективного формирования УУД можно выделить традиционный комплекс этапов: пропедевтический (подготовительный), основной и заключительный.*

Приобщение школьников к изучению родного языка начинается со знакомства со словом, его значением, с осмысления его номинативной

функции в различных коммуникативно-речевых ситуациях, с различиями в слове его содержания (значения) и формы (фонетической и графической).

Уже на *пропедевтическом этапе* у первоклассников формируются первоначальные представления о синтаксических конструкциях, развивается фонематический слух и умение определять последовательность звуков в словах различной звуковой и слоговой структуры. Дети стремятся осуществлять звуковой анализ слов с использованием схем – моделей, делить слова на слоги, находить в слове ударный слог, «читать» слова по следам звукового анализа, ориентируясь на знак ударения и букву ударного гласного звука.

На *подготовительном этапе* формируются первоначальные представления о гласных и согласных (твёрдых и мягких звуках), изучаются первые пять гласных звуков и обозначающие их буквы; первых согласных звуков и их буквенных обозначений; знакомство с гласными звуками, обозначающими два звука; происходит знакомство с буквами, не обозначающими звуков.

В период освоения каллиграфического навыка обучающиеся усваивают требования к положению тетради, ручки, к правильной посадке, учатся писать сначала элементы букв, а затем овладевают письмом букв.

Особенность данного этапа заключается в непосредственном обучении младших школьников смысловому чтению. Для реализации данной задачи необходимо создать определенные условия: парное и неоднократное предъявление изучаемых букв, что позволяет оптимизировать процесс становления навыка чтения и вместе с тем обеспечивает первоклассникам приобретение знаний о звуках и буквах; разноуровневые компоненты на каждой странице, что позволяет одинаково активно включить в работу как читающих, так и начинающих читать ребят.

Данный этап позволяет осуществлять усвоение механизма чтения, работу со слоговыми таблицами и слогами – слияниями; освоение письма всех гласных и согласных букв, слогов с различными видами соединений, слов, предложений, небольших текстов.

Для формирования УУД младших школьников в период обучения грамоте предлагаются разнообразные задания: работа с моделями предложений, слов.

Сначала формируется представление о том, что предложения состоят из слов, слова из слогов, слова из звуков, звуки – гласные и согласные, гласные – ударные и безударные, согласные – твердые мягкие, согласные – звонкие, глухие. Затем все эти понятия находят отражение в схематических моделях, что позволяет судить о формировании действий со знаково-символическими средствами. Первоклассникам предлагается разнообразие заданий – игр со словами, которые дают возможность замещения, перестановку букв, слогов, звуков.

Именно на основном этапе организуется подготовка к выполнению пробного учебного действия, его осуществления и фиксации индивидуального затруднения. Поэтому этот этап предполагает актуализацию изученных способов действий, достаточных для овладения новым знанием, их обобщение и знаковую фиксацию; актуализацию соответствующих мыслительных операций и познавательных процессов; мотивацию к пробному учебному действию и его самостоятельное осуществление;

фиксацию индивидуальных затруднений в выполнении пробного учебного действия или его обосновании.

Таким образом, буквально с первых уроков идет формирование логических способов действия (УУД) обучающихся, а именно предлагаются следующие задания: выдели первый, последний звуки, подбери слова к схемам, найди «лишнее» слово, среди слогов найди слово, соотнеси картинку со словом, раздели на группы, составь слова, прочитай текст, рассмотри иллюстрации, примени свои знания из личного опыта и так далее.

Формирование логических способов действия (УУД) обучающихся направлено на выбор оснований, критериев для сравнения, оценки и классификации объектов; синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие элементы; подведение под понятия, распознавание объектов; установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство; выявление родовых и ситуативно-существенных признаков; выдвижение гипотез и их доказательство.

Формирование познавательных способов действия (УУД) обучающихся направлено на усвоение способов решения разнообразных частных задач в период обучения грамоте. Однако невозможно получить развитие способности к самостоятельному нахождению способов решения за счет усвоения способов решения разнообразных частных задач, важно овладение общими принципами (способами) решения задач определенных классов. Для этого в период обучения грамоте первоклассники открывают внутренние свойства и отношения объектов действия, т.е. их свойства, которые определяют закономерности их функционирования и преобразования. Итак, чтобы общий принцип построения учебных действий был осознан каждым ребенком именно в этом своем качестве, школьник должен действовать с объектом, выявляя в ходе возникающих при этом изменений свойства этого объекта, анализируя и обобщая условия задачи, фиксируя их в форме понятия. Такая деятельность требует критического сопоставления процесса ее и результата с методами и результатами других обучающихся, поэтому возникает необходимость в общении между учениками и учителем, в процессе которого формируются коммуникативные способы действия (УУД) обучающихся.

Особое внимание на этом этапе уделяется выявлению начального уровня развитости устных форм речи каждого ребенка, особенно устных ее видов: слушания и говорения. Младшие школьники в коммуникативной форме обдумывают проект будущих учебных действий: учатся ставить цель (целью всегда является устранение возникшего затруднения), согласовывать свои действия, выбирать способ действия, обдумывать и предлагать план достижения цели и определять средства – приемы, способы, алгоритмы, модели и прочее.

Педагог, в свою очередь, руководит этим процессом: сначала с помощью подводящего диалога (беседы, рассуждения и так далее), затем – побуждающего, а потом и с помощью исследовательских методов. После чего обсуждаются различные предложения, выдвинутые младшими школьниками, и выбирается универсальный вариант, который фиксируется в языке вербально и знаково. Данный способ действий используется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение. В итоге

уточняется общий характер нового знания и фиксируется преодоление возникшего ранее затруднения.

Так, на пропедевтическом этапе обучающиеся в форме коммуникации (фронтально, в группах, в парах) решают типовые задания с использованием новых способов действий с проговариванием алгоритма решения вслух. Вследствие чего формируются коммуникативные учебные действия.

На *основном этапе* осуществляется звуковой разбор, где осуществляется постепенный переход к чтению целыми словами, формируется у младших школьников умение читать про себя, формируется навык чтения: сознательного, правильного, беглого и выразительного; чтения слов, предложений и текстов.

Обучение элементам фонетики, лексики и грамматики идет параллельно с формированием коммуникативно-речевых умений и навыков, с развитием творческих возможностей первоклассников. На этом этапе интенсивно происходит формирование следующих универсальных учебных действий младших школьников: личностных; регулятивных коммуникативных и познавательных.

На *основном этапе* рекомендуется использовать ряд упражнений, которые разбиты на *четыре группы*: упражнения со словами и звуковыми схемами; фонетические упражнения, включающие транскрипцию звуков; задания, направленные на слуховое восприятие слов и звуков; анализ и синтез звуков в словах.

*Целью первой группы* упражнений является совершенствование действия моделирования звуковой оболочки слова и связаны с формированием УУД. Затруднения в этой группе упражнений могут вызвать слова с непроизносимым согласным в середине слова, к которым нужно составить фонетическую модель, а также упражнения, в которых необходимо определять сильную и слабую позицию согласного по твердости-мягкости.

*Целью второй группы* заданий является перекодировка слов в соответствующие знаки (звуки транскрипции). Например, выберите верный ответ фонетического анализа слова, сделайте фонетический анализ слов. Трудность в этой группе заданий может появиться при работе с йотированными гласными.

*Третья группа* заданий заключается в восприятии речи на слух и выделении (нахождении) из нее определенных звуков. Например, замена первого звука в слове «точка». Какие слова получились?

Данная группа заданий, чаще всего, не вызывает затруднений у первоклассников. Причина, на наш взгляд, в том, что у первоклассников не сформирован буквенный образ слова, что дает нам огромные возможности для формирования фонематического слуха без опоры на буквенный образ слова.

*Четвертая группа* заданий преследует цель: формирование умений синтезировать и выделять звуки в слове. Например, найдите слова, в которых согласных звуков меньше, чем гласных; произнесите в обратном порядке слова: «шум», «лён», «люк», «таз», «шалаш» и другие.

Здесь возможны ошибки, когда обучающиеся встречаются со словами с йотированными гласными, и при произнесении в словах в обратном порядке звуков. Обучающиеся при работе опираются на буквенный образ

слова, что подтверждает задачу (проблему), представленную в начале описания этапа.

Важнейшей задачей в обучении фонетике является формирование способов фонетического анализа. Это действие должно быть вполне осознанным обучающимися. Осознанность возможна только в том случае, если само действие будет осваиваться одновременно со способом самоконтроля за правильностью его выполнения.

Еще одно базовое умение первоклассников – это умение выделять звуки в словах и устанавливать их последовательность. Это умение является ключевым способом действий на начальном этапе обучения грамоте, если на первых ступенях своего формирования оно складывается осознанно и целенаправленно, а младший школьник не только осваивает алгоритм (последовательность операций) действий, но и приобретает способность осуществлять контроль и оценивать свои действия.

Способ выделения звука из слова обоснован и подробно описан Д.Б. Элькониным [8], который дал характеристику этому действию, и представил его как интонационное выделение (протягивание, пропевание) каждого последующего звука в полном слове.

Правильность выделения каждого отдельного звука эффективнее всего контролируется слухом, если ребенок работает с полным словом, так как если один из звуков слова называется неверно, искажается весь, присущий каждому слову, звуковой «портрет». Между произношением слова и его лексическим значением в языке имеется закономерная связь. Поэтому всякое нарушение одного из компонентов этой взаимосвязи ведет к его обнаружению [8].

Таким образом, иллюстрирование того, как изменяется слово, если хоть один из звуков назван неверно, – ключевой прием, который используется для того, чтобы научить первоклассников контролировать себя в момент выделения звука из слова.

Одним из условий успешного освоения фонематических значимых характеристик звуков является грамотная и своевременная постановка учебных задач в работе со звуками.

В данном случае можно использовать следующие упражнения: «Подберите по три слова, в которых звук [н] произносится твердо, и три слова, в которых этот звук произносится мягко». Чтобы закрепить умение различать словоразличительные качества согласных, можно использовать игры со звуками. Одной из таких игр является «Хоккей», которая предлагает учащимся проверить, кто из них является лучшим вратарем. Учитель называет слова, которые начинаются со звука [с]. Только эти слова школьники должны пропустить через ворота. Но учитель, в свою очередь, постарается забросить «шайбу». Шайба в этой игре – это слово, которое начинается на другой любой звук, но не [с]. Как только педагог попробует забросить шайбу, необходимо быстро захлопнуть ворота. Начали: «сыр»! «сумка»! «стол»! «хорошо»! ...Первоклассники почему-то не захлопывают ворота?! Учитель спрашивает: «С какого звука начинается слово «хорошо»? Верно, это слово начинается со звука [х]. Значит, это шайба. Продолжаем: «сани»! «коса»! «хорошо»! «сосна»! [7].

Основным затруднением в работе со звуками является то, что от произнесения слова как верного, так и неправильного, никаких следов не

остается. Поэтому психологи и методисты нашли возможность искусственно «остановить», зафиксировать звучание слова и при этом обойтись без букв – это использование многочисленных моделей и схем, то есть условных значков, используемых на занятиях в период обучения грамоте.

На основном этапе мы работали со схемами, моделями слов. Знаково-символическая система позволяет делить слова и использовать всевозможные методические игры. Одной из самых эффективных, на наш взгляд, является игра «На стадионе».

Учитель утверждает и пытается убедить первоклассников в том, что на футбольных и хоккейных матчах болельщики постоянно изучают русский язык! Дети сомневаются в этом. Тогда педагог спрашивает у школьников: «Какое слово кричат болельщики, когда хотят, чтобы хоккеисты забили гол? Давайте-ка и мы громко крикнем так, как кричат болельщики: «Шай-бу, шай-бу, шай-бу!» Болельщики кричат слово по слогам. Слоги – это такие части (кусочки), на которые делится слова, но все равно их можно узнать на слух. Для этого опять вернемся на стадион. Что кричат болельщики, когда команда забивает гол? Правильно, они кричат: [ма-ла-цы], [ма-ла-цы]! (При произнесении слова по слогам нельзя произносить его так, как оно пишется. При произнесении по слогам должно сохраняться орфоэпическое произношение слова!)

– Ребята, теперь, когда вы захотите разделить слово на слоги, представьте, что вы на стадионе и кричите (только негромко) это слово игрокам. Тогда оно само разделится на слоги [7].

Кроме того, в период обучения грамоте предлагались следующие задания: подберите по четыре слова, соответствующих слоговым моделям; в чем преимущества небуквенных схем (моделей) звукового состава перед транскрипцией? Задумайтесь и аргументируйте свой ответ. Составьте фонетические модели слов: «Нина», «Стасик», «Константин», «Юля».

Использование звуковых моделей помогает совершенствовать фонетические знания и умения первоклассников, так как создает дополнительные предпосылки для активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках обучения грамоте, а затем на уроках русского языка.

С фонетическими моделями слов можно предложить самые разнообразные задания. Например: даны три модели и три слова. Младшие школьники определяют, какой из моделей соответствует каждое слово. При этом среди моделей может быть такая, которая не подходит ни к одному из слов. Обучающиеся находят ошибку, а затем составляют правильную модель. Особенно привлекательны для школьников на начальном этапе обучения задания с моделями, если они предлагаются в форме игры. Допустим, обучающиеся «расселяют» жильцов в их квартиры (схемы) или исправляют ошибки Незнайки и так далее [7].

*Таким образом,* только при планомерной и целенаправленной деятельности у первоклассников *на заключительном этапе обучения* может быть сформирован комплекс универсальных учебных действий: личностных (развитие положительной мотивации к обучению); регулятивных (совершенствование умения выполнять звуко-буквенный анализ слова; познакомить детей со звуками; планирование способности самостоятельно определять последовательность выполнения действий при звуковом разборе); коммуникативных (умение осознанно строить речевое высказывание в

устной форме; учиться самостоятельности, отвечать на поставленные вопросы, сотрудничать друг с другом, учителем; ставить вопросы; выражать свои мысли полно и точно); познавательных (развивать речь учащихся; развивать фонетический слух и культуру звукопроизношения; развивать умения слышать и видеть в словах «опасные» места (орфограмму)).

### *Список литературы*

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – №4. – С. 18–22.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996.
3. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск, 1992.
4. Давыдов В.В. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста / В.В. Давыдов, Д.В. Эльконин, А.К. Макарова // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978.
5. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. – М., 2012.
6. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / под ред. М.С. Соловейчика. – М., 2003.
7. Шубина Т.И. Деятельностный метод в школе / Т.И. Шубина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/527236/>
8. Эльконин Д.Б. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенные исследования позволили решить ряд небольших, но важных проблем современного образования. Были рассмотрены итоги реализации проекта в области раннего профессионального самоопределения обучающихся, определены основные тенденции развития образования, проведен анализ и разработаны предложения по проектной деятельности, изучена система профессиональной подготовки государственных гражданских служащих на примере некоторых зарубежных стран, предложен ряд практических результатов исследований по вопросам подготовки врачей-педиатров в медицинском вузе и т.д. Преподавателям будут полезны результаты исследования о повышении учебной мотивации обучающихся.

Выводы, сделанные по результатам научных исследований, обоснованны и соответствуют существующим научным концепциям.

Материалы исследований, представленных в монографии, имеют теоретическую и практическую новизну и будут полезны для учителей, преподавателей вузов и педагогов других образовательных учреждений, магистрантов, аспирантов и других специалистов сферы образования.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Аннотации к опубликованным работам

#### 1. ИТОГИ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА ПО РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ 6–11-Х КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ «БИЛЕТ В БУДУЩЕЕ»

**Мурзина Жанна Владимировна** – канд. биол. наук, проректор по стратегическому развитию БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики, Россия, Чебоксары.

**Степанова Лариса Анатольевна** – начальник отдела реализации дополнительных общеобразовательных программ БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики, Россия, Чебоксары.

**Штыкова Алла Валериановна** – методист отдела реализации дополнительных общеобразовательных программ БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики, Россия, Чебоксары.

**Аннотация:** данный материал описывает реализацию федерального проекта «Билет в будущее», включающего ознакомление обучающихся 6–11 классов общеобразовательных организаций с современными профессиями, определение профессиональных интересов детей, формирование рекомендаций по построению индивидуальной образовательной траектории в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями (профессиональными областями деятельности) и во исполнение контрольной точки 3.1. Плана мероприятий по реализации федерального проекта «Успех каждого ребенка» Паспорта национального проекта «Образование». Организатором проекта «Билет в будущее» в 2019 году является Союз «Молодые профессионалы (ВорлдСкиллс Россия)», оператором проекта по Чувашской Республике уже 2 года подряд является бюджетное учреждение Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики.

**Ключевые слова:** проект «Билет в будущее», индивидуальная образовательная траектория, профессиональный маршрут, компетенция, мини-проба, неосознанная некомпетентность, профессиональное образование, профессиональное самоопределение, фестиваль профессий, педагог-навигатор, совершенствование практических навыков и умений, профессиональная проба, профориентационная площадка для проведения масштабных и значимых образовательных событий.

**Abstract:** *this material describes the implementation of the Federal project "Ticket to the Future", which includes familiarizing students of 6-11th grades of general education institutions with modern professional occupations, determining children's professional interest, forming recommendations for building an individual educational trajectory in accordance with the selected professional competencies (professional areas of activity) and in accordance with the control point 3.1. The action plan for the implementation of the Federal project "Success of every child" which is "Education" National Project Charter. The organizer of the project "Ticket to the future" in 2019 is the Union "Young professionals (WorldSkills Russia)", the operator of the project for the Chuvash Republic for 2 years in a row is the budget institution of the Chuvash Republic of additional professional education "Chuvash Republican Institute of Education" of the Ministry of education and youth policy of the Chuvash Republic.*

**Keywords:** *project "Ticket to the future", individual educational trajectory, professional route, competence, mini-test, unconscious incompetence, professional education, professional self-determination, festival of professional occupations, teacher-navigator, improvement of practical skills and abilities, professional test, career guidance platform for large-scale and significant educational events.*

## **2. ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ К НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

**Бабаева Наталья Михайловна** – канд. психол. наук, доцент кафедры гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный морской технический университет», Россия, Санкт-Петербург.

**Белова Наталья Георгиевна** – канд. пед. наук, профессор кафедры гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный морской технический университет», Россия, Санкт-Петербург.

**Морозов Александр Петрович** – канд. пед. наук, профессор кафедры гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный морской технический университет», Россия, Санкт-Петербург.

**Аннотация:** *доминирование технократической модели развития цивилизации привело к возникновению ряда глобальных проблем, каждая из которых угрожает уничтожению человечества. Самая страшная из грозящих катастроф – антропологическая, уничтожение человеческого начала в человеке. Аргументирована необходимость всесторонней гуманитаризации всех сфер человеческой деятельности. Гуманитаризация высшего технического образования рассматривается как важнейший механизм и средство формирования гуманитарной культуры профессионала. Представлены результаты исследования отношения студентов технического вуза к изучению гуманитарных дисциплин. В статье отражена проблема подготовки педагогических кадров для технических вузов и рассматриваются резервы повышения качества подготовки магистрантов как потенциальных преподавателей. Представлена трехэтапная модель*

комплексной подготовки магистрантов к профессионально-педагогической деятельности преподавателя технического вуза.

**Ключевые слова:** антропологический кризис, гуманизация, гуманитаризация, высшее техническое образование, гуманистическая культура профессионала, подготовка магистрантов к научно-педагогической деятельности, модель комплексной подготовки магистрантов.

**Abstract:** the dominance of the technocratic model of civilization development has led to a number of global problems, each of which threatens the destruction of humanity. The most terrible of the threatening catastrophes is the anthropological one, the destruction of the human being in man. The necessity for comprehensive humanization of all spheres of human activity is argued. Humanitarization of higher technical education is considered the most important mechanism and means of forming a professional's humanitarian culture. The article presents the results of a study where a technical university students' attitude to the study of Humanities was analyzed. The article reflects the problem of training teaching staff for technical universities and considers the reserves for improving the quality of training of undergraduates as prospective teachers. A three-stage model of undergraduates' comprehensive training for professional and pedagogical activities of a technical university teacher is presented.

**Keywords:** anthropological crisis, humanization, humanitarization, higher technical education, humanistic culture of a professional, preparation of undergraduates for scientific and pedagogical activity, model of complex preparation of undergraduates.

### 3. О ВЫСШЕМ ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИИ И ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЯХ

**Жадан Владимир Николаевич** – канд. юрид. наук, доцент, доцент кафедры уголовного процесса и судебной деятельности Елабужского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Елабуга

**Аннотация:** в предлагаемом материале рассматриваются вопросы о высшем юридическом образовании и государственных требованиях, предъявляемых к организации и осуществлению учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях высшего образования России. Автором исследуется материал по вопросам и проблемам современного высшего юридического образования, анализируются нормативно-правовые акты в сфере образования, в том числе государственные требования к высшему юридическому образованию. В процессе подготовки данного материала применялись методы исследования: анализ, обобщение, сравнение и другие. Результаты исследования обсуждались на всероссийских и международных конференциях, и многие из них опубликованы. Автором делается вывод о том, что проблемы высшего юридического образования в России в том числе основываются на невыверенном использовании подходов и ориентиров Болонского процесса, а также заложены в действующей системе образовательных организаций высшего образования, которая включает в том числе и «вузы-пустышки». Поэтому в целях совершенствования высшего юридического образования и повышения качества

обучения студентов – будущих юристов в образовательных организациях высшего образования необходима государственно-политическая воля руководства страны и соответствующих ведомств в сфере образования по формированию эффективной федеральной системы высшего юридического образования, предусматривающей единые и согласованные, исходя из уровней подготовки, федеральные государственные требования по специальности «Юриспруденция» и систему подготовки специалистов по квалификации «юрист», которая предусматривает обучение в образовательных организациях высшего образования в течение как минимум 5 лет.

**Ключевые слова:** высшее юридическое образование, государственные требования, образовательные организации, анализ, нормативно-правовые акты, Россия, общетеоретические положения, понимание.

**Abstract:** the proposed material is devoted to issues on higher legal education and state requirements for the organization and implementation of the educational process in educational institutions of higher education in Russia. The author studies the material on issues and problems of modern higher legal education, analyzes the legal acts in the field of education, including the state requirements for higher legal education. In the process of preparing this material, the following research methods were applied: analysis, generalization, comparison, etc. The research results have been discussed at All-Russian and International conferences, and many of them have been published. The author comes to the conclusion that the problems of higher legal education in Russia are based on the unverified use of approaches and guidelines of the Bologna process, as well as embedded in the current system of educational institutions of higher education, which includes “dummy universities”. Therefore, in order to improve higher legal education and improve the quality of training of students – potential lawyers in higher education institutions, the state and political will of the country's leadership and relevant departments in the field of education is necessary to form an effective Federal system of higher legal education, which provides for unified and coordinated Federal state requirements for the specialty “Jurisprudence” and the system of training specialists in the qualification “lawyer”, which provides for training in higher education institutions for at least 5 years.

**Keywords:** higher legal education, state requirements, educational institutions, analysis, legal acts, Russia, General theoretical provisions, understanding.

#### **4. ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ: ФАКТОРЫ, ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДЫ**

**Залуний Владимир Иванович** – канд. филос. наук, профессор кафедры «Гуманитарные дисциплины» ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет», Россия, Москва.

**Аннотация:** в статье рассмотрены факторы, основные направления, проблемы и методы гуманизации образования в его различных подсистемах. Проведенное исследование позволяет наметить пути к дальней-

шей систематизации и конкретизации весьма важного, сложного и необходимого процесса гуманизации высшего образования в нашей стране, его рационализации и повышению эффективности.

**Ключевые слова:** гуманизация, гуманизация образования, гуманитаризация образования, основания гуманизации образования, факторы гуманизации образования, движущие силы гуманизации образования, основные подсистемы высшего образования, основные направления гуманизации высшего образования, основные проблемы гуманизации высшего образования в его основных подсистемах, методы гуманизации образования в его основных подсистемах, средства гуманизации образования в его основных подсистемах, систематизация и конкретизация проблем и методов гуманизации высшего образования.

**Abstract:** the article examines the factors, main directions, problems and methods of humanizing education in its various subsystems. The study allows us to outline ways to further organize and flesh out a very important, complex and necessary process of humanizing higher education in our country, rationalizing it and improving efficiency.

**Keywords:** humanization, humanization of education, humanitarization of education, foundations of for education humanization, factors of education humanization, the drivers of education humanization, the main subsystems of higher education, the main areas of higher education humanization, the main problems of humanizing higher education in its main subsystems, methods and means of humanizing education in its main subsystems, systemizing and fleshing out problems and methods of higher education humanization.

## 5. ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Леднева Вера Сергеевна** – д-р мед. наук, доцент кафедры факультетской педиатрии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

**Мошурова Лариса Васильевна** – канд. мед. наук, доцент кафедры факультетской педиатрии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

**Корчагина Надежда Сергеевна** – канд. мед. наук, доцент кафедры пропедевтики внутренних болезней ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

**Коломацкая Виктория Валерьевна** – аспирант кафедры факультетской педиатрии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

**Аннотация:** парадигма представляет собой модель, основание выбора, образцы, необходимый для решения научных задач и проблем. Образовательной парадигмой является совокупность теоретических предпосылок, которые определяют варианты подходов к построению процесса образования и непосредственно образовательную практику (разработку педагогических заданий, стилей взаимодействия между участниками). На первый взгляд, она является частью научной парадигмы, но не стоит забывать, что образовательная парадигма отражает непосредственно личную философию педагога, создающего процесс образования.

**Ключевые слова:** парадигма, образование, семинар, практическое занятие, деловая игра, мозговой штурм, круглый стол.

**Abstract:** a paradigm can be defined as the basis of choice for solving scientific problems, a model, and an example of solving scientific problems. The educational paradigm is a set of theoretical prerequisites that determine the approaches to building the educational process and the educational practice itself (the development of pedagogical tasks, styles of interaction of the educational process participants, etc.). The educational paradigm, at first glance, is part of the scientific paradigm, but the fact that it reflects the personal philosophy of the teacher who creates the educational process should not be ignored.

**Keywords:** paradigm, education, seminar, practical lesson, business game, brainstorming, round table.

## 6. ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**Кузина Наталья Александровна** – канд. пед. наук, доцент кафедры физики ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», Россия, Казань.

**Аннотация:** в работе рассматривается процесс применения педагогических подходов в образовании, их интеграция; приводится пример формирования учебно-познавательных компетенций и мышления студентов при изучении учебной дисциплины на основе интеграции компетентностного, технологического и деятельностного подходов, которые позволяют повысить уровень развития и эффективность обучения студентов вуза.

**Ключевые слова:** педагогические подходы, образование, интеграция, учебно-познавательные компетенции, мышление, методический комплекс, информационные технологии.

**Abstract:** the paper considers the process of applying pedagogical approaches in education, their integration; provides an example of formation of students' educational and cognitive competencies and their thinking in the process of studying, based on the integration of competence, technological and activity approaches, which allow to increase the level of development and effectiveness of university education.

**Keywords:** pedagogical approaches, education, integration, educational and cognitive competence, thinking, methodological complex, information technology.

## 7. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Солнышкина Марина Георгиевна** – д-р социол. наук, профессор, профессор кафедры социальной работы ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», Россия, Дубна.

**Аннотация:** социальное проектирование рассматривается как базис совершенствования выпускника социальной работы как профессионала.

*Показана важность проектной деятельности в действующем стандарте как универсальная компетенция специалиста социальной работы. Исходя из специфики социальной работы, проект рассматривается как авторский вариант решения социальной проблемы. Приведены тематики социальных проектов студентов, разработанные по результатам социальной диагностики в меняющемся социуме. Представлены особенности социального моделирования в социальном проектировании. На примере Московской области показаны возможности формирования инновационной стратегии образования, в которой проектирование выступает как инструмент социального развития.*

**Ключевые слова:** социальное проектирование, подготовка специалистов социальной работы, универсальные компетенции, презентация социального проекта, диагностика социального проекта, конкурсы социальных проектов, проекты по социально-педагогической поддержке детства, инновационное развитие образования, проект как инструмент социального развития.

**Abstract:** social design is considered as the basis for professional growth of a social work graduate. In this article, the importance of project activities in the current standard as a universal competence of a social work specialist is demonstrated. Based on the specifics of social work, a project is defined as an author's version of solving a social issue. The topics of students' projects based on the results of social diagnostics in an evolving society are presented. The features of social modeling in social design are considered. On the example of the Moscow region, the possibilities of forming an innovative education strategy in which design acts as a tool for social development are shown.

**Keywords:** social design, training of social work specialists, universal competencies, presentation of a social project, diagnostics of a social project, competitions of social projects, projects on social and pedagogical support for childhood, innovative development of education, project as a tool for social development.

## 8. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ (НА ПРИМЕРЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ, ГЕРМАНИИ, ФРАНЦИИ И США)

**Литвиненко Наталья Кимовна** – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры государственного управления и таможенного дела ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», Украина, Луганск.

**Аннотация:** в работе представлен опыт профессиональной подготовки государственных гражданских служащих в развитых странах мира. Охарактеризованы магистерские программы подготовки государственных гражданских служащих. Определено эффективное влияние плана обучения государственных гражданских служащих на их профессиональное развитие.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, государственные гражданские служащие, план обучения, государственное управление.

**Abstract:** *the paper presents the experience of professional training of civil servants in developed countries. Master's programs for training civil servants are described. The effective impact of the training plan for civil servants on their professional development is determined.*

**Keywords:** *professional training, public civil servants, training plan, public administration.*

## **9. РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЭПОХУ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Точилина Юлия Николаевна** – канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации Института истории и международных отношений ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», Россия, Кемерово

**Аннотация:** *в статье рассматривается самостоятельная работа студентов в процессе обучения иностранным языкам в высшей школе. Внимание уделяется роли самостоятельной работы в современную эпоху цифрового образования. Рассматриваются различные формы самостоятельной работы. Описывается отношение студентов к проведению самостоятельных работ при обучении их английскому и немецкому языкам.*

**Ключевые слова:** *самостоятельная работа, иностранный язык, цифровое образование, цифровые технологии, цифровое поколение, онлайн-опрос.*

**Abstract:** *this article discusses the individual work of students in the process of foreign language teaching in higher education. Attention is paid to the role of individual work in the modern era of digital education. Various forms of individual work are considered. The author describes the attitude of students to individual work in English and German classes.*

**Keywords:** *individual work, foreign language, digital education, digital technologies, digital natives, online survey.*

## **10. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ВРАЧЕЙ-ПЕДИАТРОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ, ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ**

**Ульянова Людмила Владимировна** – д-р мед. наук, профессор кафедры факультетской педиатрии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

**Леднева Вера Сергеевна** – д-р мед. наук, заведующая кафедрой факультетской педиатрии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

**Талыкова Марина Ильинична** – канд. мед. наук, ассистент кафедры организации сестринского дела ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

**Корчагина Надежда Сергеевна** – канд. мед. наук, доцент кафедры пропедевтики внутренних болезней ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

**Крючкова Анна Васильевна** – канд. мед. наук, заведующая кафедрой организации сестринского дела ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

**Аннотация:** в работе рассмотрена проблема вузовской подготовки врачей-педиатров для работы в секторе первичной медико-санитарной помощи – детских поликлиниках – в соответствии с задачами национального проекта «Здравоохранение». Учитывая основные цели нацпроекта, направленные на снижение смертности населения вообще и младенческой смертности в частности, главным способом его реализации представлена полная укомплектованность медицинскими кадрами в первичном звене здравоохранения с целью доступности медицинской помощи для населения и акцента на профилактические мероприятия. Авторами статьи проведен анализ причин несовершенства организации первичной медико-санитарной помощи детям, низкой мотивации студентов-медиков к работе участковым педиатром, детально рассмотрены особенности обучения на педиатрическом факультете. Уточняется специфика педагогического процесса в вузе для подготовки врачей-педиатров и предлагается авторский взгляд на его осуществление. Авторы формулируют и обосновывают стратегию реформирования обучения будущих врачей на завершающем этапе подготовки. Показана необходимость комплексного подхода к реформированию образовательного процесса с учетом формирования профессиональных компетенций участкового врача. Также авторы считают необходимостью расширение и углубление знаний не только в области педиатрии, но и психологии для будущих врачей первичного звена здравоохранения с целью повышения качества оказания медицинской помощи. Особое внимание в образовании будущего врача-педиатра должно уделяться практическим навыкам и умениям согласно квалификационной характеристике участкового врача, что требует обеспечения образовательной деятельности в симуляционных центрах и вузовских педиатрических клиниках. Неотъемлемым условием высокого уровня освоения навыков авторы считают внедрение наставничества опытными специалистами над молодыми врачами-педиатрами. Для решения проблемы низкой мотивации студентов к работе участковым педиатром авторы предлагают расширить возможность дальнейшего профессионального и карьерного роста. Наиболее важным и перспективным направлением оптимизации образования будущих участковых педиатров, с точки зрения авторов, является возможность организации кафедр специализированной подготовки врача общей педиатрической практики в медицинском вузе.

**Ключевые слова:** подготовка врача-педиатра, амбулаторная медицинская помощь, врач общей педиатрической практики.

**Abstract:** the article discusses the problem of university training of pediatricians for work in the primary health care sector - children's clinics, in accordance with the objectives of the national project "Health Care". Taking into

*account the main goals of the national project aimed at reducing mortality in general and infant mortality in particular, the main way to implement it is the full staffing of medical personnel in primary health care in order to ensure access to medical care for the population and focus on preventive measures. The authors of the article analyzed the causes of the imperfection of providing primary health care for children, the low motivation of medical students to work as a local pediatrician, examined in detail the features of training at the pediatric faculty. The specifics of the pedagogical process aimed at training of future pediatricians at the university are specified and the author's view on its implementation is proposed. The authors formulate and justify a strategy for reforming the training of future doctors at the final stage of preparation. The need for an integrated approach to reforming the educational process, taking into account the formation of professional competencies of the local doctor, is shown. The authors also consider it necessary to expand and deepen knowledge not only in the field of pediatrics, but also psychology for future primary care physicians in order to improve the quality of medical care. Particular attention in the education of the future pediatrician should belong to practical skills, according to the qualification characteristics of the local doctor, which requires the availability of educational activities in simulation centers and university pediatric clinics. The authors consider the introduction of mentoring by experienced specialists over young pediatricians an essential condition for a high level of skills development. To solve the problem of low motivation of students to work as a local pediatrician, the authors propose expanding the possibilities of further professional and career growth. The most important and promising direction of optimizing the education of future district pediatricians, from the authors' point of view, is the possibility of organizing specialized departments for training general practitioners at a medical university.*

**Keywords:** *pediatrician training, outpatient medical care, general practitioner.*

## **11. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Барашкина Светлана Борисовна** – канд. пед. наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Россия, Пенза

**Аннотация:** *в статье особое внимание уделено вопросу личностно-ориентированного обучения детей в условиях ФГОС НОО. Автор определяет индивидуальный образовательный маршрут как условие обучения младших школьников. Определены перспективные приемы, способы работы над естественнонаучными понятиями с детьми. Особое место определено методической подготовке учителя к данному взаимодействию.*

**Ключевые слова:** *ФГОС НОО, индивидуальный образовательный маршрут, личностно-ориентированное обучение, технологии взаимодействия, сингапурские технологии, саморазвитие обучающихся.*

**Abstract:** *this article pays special attention to the issue of personality-oriented education of children in the conditions of the Federal State Educational Standards of the IEO. The author defines an individual educational route as a condition for teaching younger students. Promising techniques and methods of working on natural science concepts with children are identified. The importance of the teacher's methodological preparation for this interaction is highlighted.*

**Keywords:** *Federal State Educational Standards, individual educational route, student-centered learning, interaction technologies, Singapore technologies, self-development of students.*

## 12. ОЛИМПИАДНАЯ ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА (НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИИ, ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ, ПРАВА)

**Горбунов Павел Игорьевич** – первый проректор РО – ДОО ВО «Саранская духовная семинария Саранской и Мордовской епархии Русской Православной Церкви», Россия, Саранск.

**Горкинский Роман Игоревич** – заместитель директора по научно-методической работе АНОО «Ломоносовская школа – Зеленый мыс», Россия, Московская область.

**Милешина Наталья Александровна** – д-р ист. наук, доцент, научный консультант АНОО «Ломоносовская школа – Зеленый мыс», Россия, Московская область

**Потапова Людмила Александровна** – канд. юрид. наук, доцент ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)», эксперт научно-исследовательской лаборатории «Научно-методическое обеспечение профилактики экстремизма и ксенофобии в системе российского образования» ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», Россия, Саранск

**Аннотация:** *в статье на примере истории, обществознания и права анализируется и систематизируется опыт авторов в сфере олимпиадной подготовки обучающихся. Выявлена актуальность поставленной проблемы в контексте необходимости реализации национального проекта «Образование», показаны преимущества школьников, имеющих достижения в различных олимпиадах, при поступлении в вузы. Подчеркивается важная роль грамотного научного консультирования и наставничества в системе олимпиадной подготовки. На примере проекта «История на вырост» обоснована необходимость ранней подготовки к олимпиадам, предложены нестандартные подходы к этому процессу. Анализируются наиболее распространенные типы олимпиадных заданий, предложены методические приемы, нацеленные на повышение эффективности их выполнения.*

**Ключевые слова:** *олимпиадная подготовка, авторская сказка, история, обществознание, права, система наставничества, индивидуальные*

образовательные маршруты, уровни образовательной системы, тьютерское сопровождение.

**Abstract:** the article on the example of history, social science and law, analyzes and systematizes the authors' experience in the field of olympiad training of students. The relevance of the problem in the context of the need to implement the national project "Education" is revealed, the advantages of schoolchildren having achievements in various competitions when entering universities are described. The important role of competent scientific consulting and mentoring in the system of olympiad training is emphasized. On the example of the project "Growth Story", the need for early preparation for the Olympiads is substantiated, non-standard approaches to this process are proposed. The most common types of olympiad tasks are analyzed, methodological methods aimed at improving the efficiency of their implementation are proposed.

**Keywords:** olympiad training, author's tale, history, social science, law, mentoring system, individual educational routes, levels of the educational system, tutor support.

### 13. КРОССВОРД КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ ТЕОРИИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Конягина Мария Николаевна – д-р эконо. наук, профессор кафедры экономики Северо-Западного института управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», Россия, Санкт-Петербург.

**Аннотация:** современное общество предъявляет особые требования к методическому обеспечению процесса обучения в высшем учебном заведении. При этом результативность методов и применяемого инструментария обучения должны быть глубоко изучены. В статье обосновывается, что игра «Кроссворд», применяемая для закрепления студентами знаний понятийного аппарата в рамках теоретических дисциплин, позволяет объединить качественную подготовку и проверку теоретических знаний по учебной дисциплине, а также представляет собой увлекательное мероприятие в рамках практически любой учебной дисциплины. Результаты исследования, проведенного в 2 этапа: опрос студентов об их ожиданиях от игры до ее проведения и опрос о результатах игры «Кроссворд», – показали, что эта методическая разработка превзошла ожидания студентов и позволила практически на треть улучшить результативность усвоения теоретического материала учебной дисциплины.

**Ключевые слова:** высшее образование, методика обучения, студент, цифровизация, цифровой инструментарий.

**Abstract:** modern society has special requirements for the methodological support of the learning process in higher education. At the same time, the efficiency of the methods and the applied training tools should be deeply studied. The Crossword game, which is used to consolidate students' knowledge of the conceptual knowledge within the framework of theoretical disciplines, allows combining high-quality training and testing of theoretical knowledge of the academic discipline, as well as being an exciting event in almost any academic discipline. The results of a study conducted in 2 stages: a pre-game survey of

*students about their expectations and a survey of the results of the Crossword game, showed that this methodological development exceeded students' expectations and improved the efficiency of mastering the theoretical material of the discipline by almost one third.*

**Keywords:** *higher education, teaching methods, student, digitalization, digital tools.*

## **14. ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ**

**Фоменко Наталья Викторовна** – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», Россия, Армавир.

**Аннотация:** *перед начальным образованием остается актуальной проблема успешного формирования «умения учиться». Данное умение предполагает овладение младшими школьниками многообразием видов универсальных учебных действий на основе системно-деятельностного подхода. В статье рассматриваются возможности педагога в формировании совокупности способов действия первоклассника средствами современной методической науки.*

**Ключевые слова:** *формирование, умение учиться, универсальные учебные действия, системно-деятельностный подход, младшие школьники, обучение грамоте.*

**Abstract:** *the problem of successful learning skill development remains a pressing issue for primary education. The skill involves children mastering a variety of universal educational actions based on a systematic and activity approach. The article examines the teacher's possibilities in shaping the set of ways of acting in first-graders by means of modern methodology.*

**Keywords:** *skill development, learning skill, universal learning actions, systematic and activity approaches, primary schoolers, literacy acquisition.*

Для заметок

*Научное издание*

**ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА:  
ТЕОРИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ, ОПЫТ**

Монография

Чебоксары, 23 марта 2020 г.

Ответственные редакторы  
*Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева*

Компьютерная верстка и правка *Л.С. Миронова*

Подписано в печать 31.03.2020 г.

Дата выхода издания в свет 07.04.2020 г.

Формат 70×100/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 10,9275. Заказ 653. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»  
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12  
+7 (8352) 655-731  
info@phsreda.com  
<https://phsreda.com>

Отпечатано в ООО «Типография «Перфектум»  
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 52