

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL
ПОИСК | SEARCH

Научный журнал | *Scientific journal*

№ 2 (32)

2020

№ 2 (32)
2020

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Адрес учредителя

Россия, 432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС 77-51643)

ISSN 2307-1052

Подписной индекс Каталога Агентства «Роспечать» 70842

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Цена: 250 руб.

Главный редактор

Мальцева А. П., д-р филос. наук, доц.

Заместитель главного редактора

Шмакова А. П., канд. пед. наук.

Редакционная группа

Корректор: Мальцева А. П.

Переводчик: Дьяконова О. О.

Компьютерная верстка: Сибяева В. Р.

Адрес редакции

Россия, 432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5

Тел.: +7 84-22-44-16-98; pedpoisk@mail.ru

Адрес типографии

Россия, 432071, г. Ульяновск,

б-р Платова, д. 13, корп. 2

Тел./факс: (8422) 44-05-32

Подписано в печать 14.12.2019

Отпечатано: 19.12.2019

Формат 70×100/16.

Усл. печ. л. 9,98

Тираж 500 экз.

Заказ № 762

Редакционный совет

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Саратов, Россия.

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, советник Ректора РАНХиГС, директор Президентской Академии по гуманитарной политике РАНХиГС "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", г. Москва, Россия

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

Цирульников Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФИРО РАНХиГС "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", г. Москва, Россия

Цырлина – Спэйди Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета в г. Сиэтл (США), координатор российско-американской программы «International Academic Initiatives», г. Сиэтл, США.

Редакционная коллегия

Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», главный редактор журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Шмакова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Артамонов Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Белозерова Лилия Алмазовна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Иванова Нели, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики «Софийского университета им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария.

Клим-Климашевска Анна, Ph.D., профессор, заведующая кафедрой дидактики и лаборатории дошкольного образования «Естественно-гуманитарного университета в Седльце», г. Седльце, Польша.

Кобзева Татьяна Александровна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций в воспитание среды, президент Ассоциации школ средового подхода и исследователей среды, г. Нижний Новгород, Россия.

Матлин Михаил Гершенович, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Прокопенко Сергей Алексеевич, доктор исторических наук, руководитель Центра развития истории и культуры АНО «ЦСИ Ульяновской области», г. Ульяновск, Россия.

Серешова Катарина, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода «Университета экономики», г. Братислава, Словакия

Тимошина Ирина Назимовна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Мальцева А. П. (Россия, г. Ульяновск)

Предложения, идеи и инициативы Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова по решению задач Национального проекта “Образование” 8

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Гусельцева М. С., Асмолов А. Г. (Россия, г. Москва)

Скрытое лидерство и разнообразие моделей успеха в современном обществе . . . 14

Зорин А. Н. (Россия, г. Ульяновск)

Балльно-рейтинговая система и «менеджмент качества» в историко-социальном контексте 24

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Шустова Л. П., Данилов С. В., Есенкова Т. Ф. (Россия, г. Ульяновск)

Рефлексивные способности молодых педагогов: анализ результатов исследования и опыт развития 41

Тихонова А. Ю., Солнцева О. В. (Россия, г. Ульяновск)

Подготовка педагогических кадров как проблема исследования. 48

Кузнецова Е. Ю., Виноградова Н. В. (Россия, г. Тольятти)

Компьютерная графика как средство внедрения инноваций в образовательный процесс подготовки педагогов изобразительного искусства 55

Евлешина Н. А., Фоминых Н. М. (Россия, г. Ульяновск)

Проблемный семинар в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза 60

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Белоногова Л. Н., Городнова О. А. (Россия, г. Ульяновск)

Система работы по развитию творческого мышления младших подростков в проектной деятельности. 65

Галацкова И. А., Петренко Е. Л. (Россия, г. Ульяновск)

Учебная и социальная успешность обучающихся в университетских классах: изучение и

условия достижения 75

Кузнецова Н. И., Гриценко Э. В. (Россия, г. Ульяновск)

Формирование экономической компетентности гимназистов: опыт сотрудничества педагогического университета с инновационным образовательным учреждением 81

Панова Е. О., Валкина Н. В., Сувор Н. Н. (Россия, г. Ульяновск)

Педагогические условия формирования духовно-нравственных ценностей боксеров подросткового возраста 87

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Нагимова Н. И., Фахретдинова М. А. (Россия, г. Ульяновск)

Модель оценки softskills предпринимательских компетенций обучающихся профессиональных образовательных организаций: содержательная визуализация и возможности применения 92

Чернова К. С., Сидорова Н. В. (Россия, г. Ульяновск)

Организация работы студенческого научного общества в учреждении среднего профессионального образования как средство формирования компетенций 100

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРАВО

Жемков А. А., Лукашевич С. В. (Россия, г. Ульяновск)

Расторжение трудового договора за совершение педагогическим работником аморального проступка: обзор судебной практики 107

Артебякина Н. А., Лукашевич С. В. (Россия, г. Ульяновск)

Проблемы дистанционного образования. 117

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Дергачева Л. О., Лобина Ю. А. (Россия, г. Ульяновск)

Переспрос в неформальном диалоге: сопоставительный аспект 124

Насырова Д. Р. (Россия, г. Ульяновск)

Экфрасис в поэзии Э. Э. Каммингса 133

Сведения об авторах 140

CONTENTS

THE WORD OF THE EDITOR-IN-CHIEF

Maltseva A. P. (Russia, Ulyanovsk)

Suggestions, Ideas and Initiatives of the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov on Solving the Tasks of the National Project “Education” 8

HISTORY AND PHILOSOPHY OF SCIENCE AND EDUCATION

Guseltseva M. S., Asmolov A. G. (Russia, Moscow)

Hidden Leadership and Variety of Success Models in Modern Society 14

Zorin A. N. (Russia, Ulyanovsk)

Rating System and “Quality Management” in Historical and Social Context. 24

TEACHER TRAINING

Shustova L. P., Danilov S. V., Esenkova T. F. (Russia, Ulyanovsk)

Reflexive Abilities of Young Teachers: Analysis of Research Results and Development Experience 41

Tikhonova A. Iu., Solntseva O. V. (Russia, Ulyanovsk)

Teacher Training as a Research Problem 48

Kuznetsova E. Iu., Vinogradova N. V. (Russia, Togliatti)

Computer Graphics as a Means of Introducing Innovations in the Educational Process of Training Teachers of Fine Arts. 55

Evleshina N. A., Fominykh N. M. (Russia, Ulyanovsk)

Problem Seminar in Training Students of a Pedagogical University 60

EDUCATION AND UPBRINGING OF CHILDREN

Belonogova L. N., Gorodnova O. A. (Russia, Ulyanovsk)

Project Activities and System Work on the Development of Creative Thinking of Younger Adolescents. 65

Galatskova I. A., Petrenko E. L. (Russia, Ulyanovsk)

Educational and Social Success of University Students: Learning Process and Achievement Conditions 75

Kuznetsova N. I., Gritsenko E. V. (Russia, Ulyanovsk)
Forming Economic Competence of Gymnasium Students: Cooperation of a Pedagogical University with an Innovative Educational Institution 81

Panova E. O., Valkina N. V., Surov N. N. (Russia, Ulyanovsk)
Pedagogical Conditions of Forming Spiritual and Moral Values of Adolescent Boxers . . . 87

PROFESSIONAL EDUCATION

Nagimova N. I., Fakhretdinova M. A. (Russia, Ulyanovsk)
Softskills Business Competency Assessment Model: Meaningful Visualization and Applications 92

Chernova K. S., Sidorova N. V. (Russia, Ulyanovsk)
Organizing Student Scientific Society in the Institution of Secondary Vocational Education as a Means of Creating Competencies 100

EDUCATIONAL LAW

Zhemkov A. A., Lukashevich S. V. (Russia, Ulyanovsk)
Termination of an Employment Contract after Unacceptable Behavior: Review of Judicial Practice 107

Artebiakina N. A., Lukashevich S. V. (Russia, Ulyanovsk)
Problems of Distance Learning 117

PHILOLOGICAL RESEARCH

Dergacheva L. O., Lobina Yu. A. (Russia, Ulyanovsk)
Echo questions in informal dialog: cross-cultural perspective 124

Nasyrova D. R. (Russia, Ulyanovsk)
Ekphrasis in E.E. Cummings' poetry 133

Our Authors. 140

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

УДК 37

ББК 74

Предложения, идеи и инициативы Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова по решению задач Национального проекта “Образование”

Мальцева Анжела Петровна,

доктор философских наук, главный научный сотрудник, главный редактор научного журнала «Поволжский педагогический поиск», Crossref ambassador, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Представлены результаты работы проектной группы, подготовившей предложения УлГПУ им. И.Н. Ульянова по реализации нацпроекта «Образование» Министру Просвещения РФ: Всероссийский педагогический воркшоп “Родитель + ученик + учитель + ученый + чиновник”; “PED - talks” как международная инициатива с постоянно действующей “штаб-квартирой” в УлГПУ им. И.Н. Ульянова по поиску и отбору инноваторов в сфере образования и воспитания детей и взрослых; Центр сертификации подготовки вожатых; Институт сопровождения молодых педагогов; Центр научной и методической коллаборации работников образования; Институт (центр) детских и подростковых аддикций. В статье представлены цели, задачи, ожидаемые результаты проектируемой деятельности и аргументируется актуальность этих идей.

Ключевые слова: нацпроект “Образование”, идеи Министру Просвещения РФ, университеты в эпоху глобализации, мировой уровень качества образовательных программ и интеллектуальных продуктов, выход российского образования на зарубежные рынки, УлГПУ им. И.Н. Ульянова.

Suggestions, Ideas and Initiatives of the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov on Solving the Tasks of the National Project “Education”

Maltseva Angela P.,

Doctor of Philosophical sciences, Chief Researcher, Editor-in-chief, scientific journal «Volga region pedagogical search», Crossref ambassador, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article presents the proposals of Ulyanovsk State Pedagogical University addressed to the Minister of Education of the Russian Federation regarding the implementation of the national project “Education”. They include All-Russian pedagogical workshop “Parent + student + teacher + scientist + official”; “PED - talks” as an international initiative with a permanent “headquarters” in Ulyanovsk State Pedagogical University specializing on the search and selection of innovators in the field of education and upbringing of children and adults; Counselor Certification Authority; Institute for Accompanying Young Teachers; Center for Scientific and Methodological Collaboration of Education Workers; Institute (center) of children’s and teenage addictions. The article presents the goals, objectives, expected results of the projected activities and states the relevance of these ideas.

Keywords: national project “Education”, ideas to the Minister of Education of the Russian Federation, universities in the era of globalization, world-class quality of educational programs and intellectual products, access of Russian education to foreign markets, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov.

Введение. Согласно Распоряжению Правительства Российской Федерации от 6 апреля 2020 года № 907-р [Распоряжение 2020], тридцать три федеральных вуза педагогического и социально-педагогического профиля переданы в ведение Министерства просвещения Российской Федерации. На первой видео-встрече с ректорами педагогических вузов Министр просвещения Российской Федерации Сергей Сергеевич Кравцов попросил педвузы представить ему предложения, идеи и инициативы по развитию высшего педагогического образования в целом и по решению задач Национального проекта “Образование” в частности [Национальный проект 2019]. Рабочая группа во главе с ректором университета, кандидатом технических наук Петрищевым И. О., в состав которой вошли д.п.н., проректор по научной работе И. Н. Тимошина, д.филос.н., главный научный сотрудник А. П. Мальцева, к.б.н., руководитель Управления научно-исследовательской и инновационной деятельности Н. М. Касаткина и начальник Отдела организации научно-исследовательской работы и патентно-лицензионного обеспечения В. В. Солтис, предложила список инициатив, реализовывать которые УлГПУ им. И. Н. Ульянова готов во всероссийском масштабе¹.

В данной статье предложены активности, формы и практики, которые, – при условии содержательного и практического наполнения, масштабирования и прочее, – могли бы стать своеобразным ответом старейшего педагогического вуза Поволжья на те задачи, которые поставлены руководством страны перед системой образования. По каждой инициативе определены цель, задачи, результаты деятельности и основания актуальности идеи.

1. Всероссийский педагогический воркшоп “Родитель + ученик + учитель + ученый + чиновник” – систематическая коллективная проблематизация трудностей, генерация плодотворных идей и практикование умений и навыков всеми участниками образовательного процесса

Цель: своевременное обеспечение учителей, родителей и детей актуальными утилитарными советами (памятками, инструкциями, методическими руководствами, рекомендациями) по совладанию с проблемами, порождаемыми новыми вызовами системе образования (например, цифровая аддикция, буллинг и др.)

Задача: организация постоянно действующей площадки диалога школьников,

1. Отмечу, что особое внимание Министра просвещения Российской Федерации заслужила осуществляемая в УлГПУ им. И. Н. Ульянова деятельность по работе с вожатыми.

родителей, учителей, ученых и управленцев.

Результаты деятельности: памятки, инструкции, методические руководства, экспертные заключения (учителю/школьнику, родителям, работникам сферы образования, специалистам исполнительных органов государственной власти и органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования), размещенные на открытых платформах.

Актуальность идеи обусловлена задачами проекта “Социальная активность” (НП “Образование”) по поддержке общественных инициатив, проекта “Современная школа” – по внедрению в российских школах новых методов обучения и воспитания, современных образовательных технологий, проекта “Успех каждого ребенка” (НП “Образование”) – по формированию эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи.

2. **“PED - talks”** – международная инициатива с постоянно действующей “штаб-квартирой” в УлГПУ им. И.Н. Ульянова по поиску и отбору инноваторов в сфере образования и воспитания детей и взрослых, записи их выступлений перед зрителями и подготовки к размещению медиа-файлов на каналах свободного доступа.

Цель: активизация и развитие педагогического мышления и творческих инициатив граждан.

Задача: централизация сбора и управление качеством социально значимых идей воспитания и образования.

Результаты деятельности: профессионально оформленные выступления участников “PED - talks”, размещенные на открытых интернет-платформах.

Актуальность идеи обусловлена задачами проекта “Современная школа” (НП “Образование”) – по внедрению в российских школах новых методов обучения и воспитания, современных образовательных технологий, проекта “Учитель будущего” (НП “Образование”) – по внедрению национальной системы профессионального роста педагогических работников, проекта “Социальные лифты для каждого” (НП “Образование”) – по формированию системы профессиональных конкурсов, дающей гражданам возможности для профессионального и карьерного роста, а также проекта “Экспорт образования” (НП “Образование”) – по увеличению числа иностранных граждан, обучающихся в российских вузах и научных организациях.

3. **Центр сертификации подготовки вожатых** с функциями диагностики и экспертизы деятельности существующих центров подготовки вожатских кадров, консультативной помощи при создании и сопровождении новых центров подготовки вожатых, экспертизы и ретрансляции инноваций в практику подготовки вожатых.

Цель: благоприятствование и патронаж институализации высококачественной подготовки вожатых в России.

Задачи: мониторинг существующих систем и анализ моделей подготовки вожатских кадров; разработка рекомендаций по созданию центров подготовки вожатых и центров сертификации вожатых, логистика и менеджмент сертификации вожатских кадров.

Результаты деятельности: ответственные экспертные заключения, справки, гарантийные письма, удостоверения, свидетельства.

Актуальность идеи обусловлена задачами проекта “Социальная активность” (НП “Образование”) по созданию условий для развития наставничества, проекта “Успех каждого ребенка” (НП “Образование”) – по формированию эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи.

4. **Институт сопровождения молодых педагогов** – система (и действующая модель)

комплексного сопровождения профессионально-личностного развития студентов выпускных курсов педагогического университета и педагогов со стажем работы до 5 лет в условиях университетского комплекса

Цель: создание условий, способствующих успешному профессионально-личностному развитию и эффективной деятельности молодых педагогов посредством оказания им организационной, методической, психолого-педагогической поддержки высококлассными специалистами сферы образования.

Задачи: – исследование профессионально-личностного развития начинающих специалистов и поддержка исследовательской работы молодых педагогов; – проведение психолого-педагогического консалтинга; – организация профессиональной супервизии; – экспертное сопровождение образовательных инициатив молодых педагогов; – организация курсов повышения квалификации для молодых педагогов; – объявление и проведение различных конкурсов для молодых педагогов.

Результаты деятельности: рост процента выпускников педагогического вуза, трудоустроившихся в школе; увеличение среднего количества лет, отработанных в школе выпускниками педагогических вузов; число успешно реализованных проектов выпускников педагогических вузов и молодых педагогов.

Актуальность идеи обусловлена задачами проекта “Учитель будущего” (НП “Образование”) по внедрению национальной системы профессионального роста педагогических работников, проекта “Новые возможности для каждого” (НП “Образование”) – по формированию системы, в рамках которой работники смогут непрерывно обновлять свои профессиональные знания и приобретать новые профессиональные навыки, проекта “Социальные лифты для каждого” (НП “Образование”) – по формированию системы профессиональных конкурсов, дающей гражданам возможности для профессионального и карьерного роста.

5. Центр научной и методической коллаборации работников образования как фактор развития социального капитала региона – экосистемный механизм формирования исследовательско-методической компетентности работников сферы образования и специалистов исполнительных органов государственной власти и органов местного самоуправления субъекта РФ, осуществляющих управление в сфере образования, посредством коллаборации и многоканального повышения квалификации на базе ФБГОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» и его подразделений («Ульяновский региональный хаб компетенций в области цифровизации образования»; «Академия методического коворкинга педагогов системы общего и дополнительного образования»; «Точка коллаборации молодых педагогов и реверсивного наставничества»; «Иммерсивный педагогический симулятор на основе виртуальной реальности»).

Цель: создание системы повышения квалификации педагогических работников и специалистов исполнительных органов государственной власти и органов местного самоуправления субъекта Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования.

Задачи: поиск, отбор и логистика трансляции и масштабирования эффективных отечественных и зарубежных педагогических практик и технологий их интегрирования в образовательные системы.

Результаты работы Центра: цифровой банк методического контента педагогов; банк эффективных методик и инновационных технологий преподавания в системе общего образования; методические рекомендации и пособия для педагогов,

реализующих инновационные методики и технологии преподавания; банк кейсов и сценарии для педагогического

симулятора; успешные проекты держателей удостоверений о повышении квалификации.

Актуальность идеи обусловлена задачами проекта “Учитель будущего” (НП “Образование”) по внедрению национальной системы профессионального роста педагогических работников, проекта “Новые возможности для каждого” (НП “Образование”) – по формированию системы, в рамках которой работники смогут непрерывно обновлять свои профессиональные знания и приобретать новые профессиональные навыки.

6. Институт (центр) детских и подростковых аддикций – научно-исследовательская и практикоориентированная деятельность по генерации и внедрению научных идей в практику образования и воспитания детей.

Цель: сопряжение перспектив генетики, физиологии, медицины, философии, психологии, социологии, культурологии и педагогики в вопросах здоровья ребенка.

Задачи: создание междисциплинарных исследовательских групп, выходящих на мета-научный уровень обобщения результатов биологических (генетика), психологических, культурологических, социологических и педагогических исследований феномена зависимости и порождаемых ею комплексных проблем.

Результаты деятельности: (1) критерии определения наличия у ребенка той или иной зависимости; (2) научно обоснованные рекомендации по профилактике аддикций, разработанные специалистами по отклоняющемуся и зависимому поведению, социальному доверию, особенностям подросткового возраста, повседневной жизни старшеклассников, «вызовам» современной школе; (3) памятки учителю/родителям; (4) экспертные заключения по результатам научных исследований.

Актуальность идеи обусловлена задачами проекта “Успех каждого ребенка” (НП “Образование”) по формированию эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, а также Распоряжения № Р-26 от 1 марта 2019 г. «Об утверждении методических рекомендаций по организации процесса оказания психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей».

Вместо заключения. У Управления научно-исследовательской и инновационной деятельности УлГПУ им. И.Н. Ульянова есть множество идей, реализация которых могла бы благотворным образом повлиять на инновационный климат университета. Среди них – открытие **Проектного офиса**, организация работы **Мастерской социального проектирования** (“Точки кипения”), создание **Педагогической КейсЛаб** – лаборатории с продуктами в виде банка экспертов, библиотеки кейсов, сценариев для педтренажера, компетенций социального учителя, социального инженера. Многообещающа идея проведения в стенах вуза **Всероссийской педагогической командной кейс олимпиады** с “продуктами” – имидж вуза и сетевое партнёрство. Представляется весьма интересной мысль об открытии **Школы детско-взрослых сообществ** (продукт: проектные команды, инициативные группы). Почему бы не создать **Институт хорового пения**? Занятия в хоре нейтрализуют процессы атомизации в организациях, ведут к повышению социального доверия, способствуют идентификации участников с университетом, работают на коллективную субъектность. Звучит очень “трендово” идея появления в педвузе **Лаборатории счастья** [II-ой Форум 2019]. В ходе ее работы был бы создан и постоянно пополнялся архив личных историй, снимались документальные фильмы, накапливались

аналитические материалы. Не слишком фантастична идея открытия **Института рациональной повседневности**: стране нужны “специалисты быстрого реагирования” – дворовый тренер, площадных дел мастер, артист передвижного кукольного театра. Университет только выиграл бы, если здесь открылись **Школа дистанционных тьютеров** или **Школа блогеров**, специализирующихся на социально значимой проблематике.

Подробнее остановлюсь на главном принципе организации Мастерской социального проектирования (“Точке кипения”). Следует помнить, что успешный предприниматель начинается в “Поле”. Сначала нужно научить студентов Понимать, а потом Предпринимать, поскольку знание реальной “Боли” – половина успеха. Каждому студенту первого курса было бы архиполезно отучиться в Мастерской социальных проектов, где требуется предложить идею, войти в / создать команду, реализовать в качестве обязательного зачетного мероприятия социально значимый проект. В случае неудачи провести исследование и представить на суд экспертов результаты анализа причин провала, упаковав их в новый кейс. Ученые - педагоги, аспиранты, кандидаты и доктора педагогических наук, также могли бы сделать “Точки кипения” объектом научных исследований: необходимо, чтобы молодежь по всей стране развивали, воспитывали и вооружали знаниями осознанно, системно и последовательно.

Не смотря на то, что часть изложенного в этой статье уже в той или иной степени реализуется, часть находится в стадии проектирования, а что-то остается в перечне “фантазий”, важно, чтобы все ученые университета, преподаватели, студенты и аспиранты подключились к коллективному обсуждению миссии и стратегии УлГПУ им. И. Н. Ульянова в эпоху цифровых технологий.

Источники и литература:

1. Национальный проект “Образование”. 2019 – 2024. // Министерство просвещения Российской Федерации. [Электронный ресурс]. // URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения 17.05.2020).
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 6 апреля 2020 года № 907-р. //Официальный интернет-портал правовой информации. Государственная система правовой информации. [Электронный ресурс]. // URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202004090011> (дата обращения 17.05.2020).
3. II-ой Форум «Счастье как бизнес-модель». Международный день счастья в Сколково. 20 марта 2019. [Электронный ресурс]. // URL: <https://happy-culture.timepad.ru/event/910107/> (дата обращения 17.05.2020).

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 008.2, 001.18

ББК 74.04(2)

Скрытое лидерство и разнообразие моделей успеха в современном обществе

Гусельцева Марина Сергеевна,

доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии подростка, Психологический институт РАО, ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего, РАНХиГС, г. Москва, Россия

Асмолов Александр Григорьевич,

доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии личности, МГУ имени М.В. Ломоносова, директор Школы антропологии будущего, РАНХиГС, г. Москва, Россия

Аннотация: Современное общество и система образования вступили в эпоху неизбежных трансформаций. Преобразования современности ведут к изменению жизненных стратегий личности и моделей достижения успеха. Педагогику и психологию это побуждает к пересмотру сложившихся представлений о личности и лидерстве в свете парадигмы мультидисциплинарности. Текущие изменения обсуждаются здесь в методологических координатах: простота и сложность, единство и разнообразие, определенность и неопределенность, стабильность и транзитивность. Авторы утверждают, что иерархическая модель развития сменяется сетевой, а лидерство приобретает в этой модели скрытый и диффузный характер. Трансформации форм лидерства и представлений об успехе наиболее ярко представлены в подростковой и молодежной среде, они непосредственно связаны с изменением представлений об обществе, с диверсификацией социокультурного пространства, разнообразием стилей жизни в современности. Важную роль в этих трансформациях играют люди с внутренним локусом контроля, ориентированные на ценности самореализации и творчество новых культурных практик.

Ключевые слова: современное общество, личность, лидерство, разнообразие моделей успеха, внутренний локус контроля, мультидисциплинарный подход.

Hidden Leadership and Variety of Success Models in Modern Society

Guseltseva Marina S.,

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Laboratory

of Psychology of the Adolescent, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Leading Researcher of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

Asmolov Aleksandr G.,

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Personality Psychology Department, School of Psychology, Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Director of Future Academy of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

Abstract. Modern society and the educational system have entered the era of inevitable transformations. Modern transformations lead to a change in the life strategies of the individual and models of success. This encourages pedagogy and psychology to revise ideas about personality and leadership in the light of the interdisciplinary approach. Current changes are discussed here in methodological coordinates: simplicity and complexity, unity and diversity, certainty and uncertainty, stability and transitivity. The hierarchical model of life organization is replaced by a network, leadership in this model acquires a hidden and diffuse character. Transformations of forms of leadership are most clearly represented in adolescence and youth, they are directly associated with a change in ideas about society, with the diversification of lifestyles and a variety of success models in modern times. An important role here is played by people with an internal locus of control, focused on the values of self-realization and the creation of new cultural practices.

Keywords: modern society, personality, leadership, variety of success models, internal locus of control, interdisciplinary approach

Трансформации современности являются сегодня областью изучения философов, социологов, антропологов, психологов, исследователей культуры и т.д. В пространстве этого мультидисциплинарного дискурса сформировалась система методологических координат, дифференцирующая рассматриваемые феномены на осях сложности и простоты, единства и разнообразия, определенности и неопределенности, стабильности и транзитивности [Barnett 2000; Bauman 2011; Giddens 1990; Lyotard 1984]. Признаком прогрессивного развития сегодня считается движение от простоты и единообразия к сложности и разнообразию, от определенности и стабильности к неопределенности и транзитивности [Асмолов 2015; Марцинковская 2015]. Осмысление же преобразований современности позволяет нам утверждать, что в социокультурном и психологическом пространстве происходят не только изменения в ритмах и стилях жизни, но и качественные изменения личности и моделей лидерства.

Простота и сложность: нативисты и глобалисты. В наши дни происходит пересмотр концептуальных моделей, представлений о реальности и терминов, описывающих современность. Так, болгарский интеллектуал И. Крастев в работе «После Европы» обратил внимание на изменение ведущих категорий, которые в XX в. вполне успешно описывали политическую действительность, но более не совпадает с дифференциацией сообществ и идентичности внутри современного общества. На смену левым и правым, либералам и консерваторам, старине и новизне сегодня приходят *нативисты* и *глобалисты*, характеризующиеся соответственно простотой и сложностью мировосприятия. Эти люди различаются между собой разными типами идентичности. Глобалисты более мобильны, они активные деятели и авторы собственной жизни. Их уверенность в собственном

будущем основана, прежде всего, на профессионализме и на полученном образовании, и эти обстоятельства дают им возможность чувствовать себя комфортно в новых местах и с новыми людьми. Нативисты же характеризуются уже не мобильной, а стабильной идентичностью. Их идентичность основана на принадлежности к конкретному месту и к определенной группе, а потому изменения вызывают у них тревогу и неуверенность [Krstev 2017].

Разнообразие: неоднородность и гетерогенность современности. Современность не только текуча [Bauman 2011], но и неодновременна [Bloch 1991]. Одну эпоху составляют не только различные поколения и личности с разными картинками мира, но даже представители одного поколения, физически находясь в пространстве общей современности, проживают совсем разные культурные и психологические времена. Это разнообразие идентичностей и поколений делает историческое время многомерным, и поэтому мышление конкретной эпохи никогда не сводится к одному стилю или типу, а всегда полифонично [Мангейм 2000]. Иными словами, в каждой эпохе представлены разные типы личности, разные стили мышления, разные модели успеха, разные формы и стратегии лидерства. Таким образом, культурно-исторические эпохи не являются однородными, наряду с линейными и очевидными тенденциями, они скрывают в себе сетевые и латентные движения, становящиеся в дальнейшем субъектами и инициаторами перемен [Гусельцева 2019].

Неопределенность и транзитивность современности. Исследуя проблему занятости, российский социолог Ж. Т. Тощенко отмечал, что в наши дни традиционные понятия, такие как «рабочий класс», «крестьянство», «интеллигенция» и т.п., сделались размытыми и фрагментированными [Тощенко 2019]. Социально-классовая структура общества превратилась сегодня в калейдоскоп сообществ, которые не имеют или практически не имеют общих черт. Несколько ранее в качестве методологической проблемы это обозначил Б. Латур, показывая, что общества как такового не существует, а есть лишь сообщества, и прежде всего необходимо изучать их отношения и взаимодействия друг с другом. Общество есть абстракция, оно ничего не объясняет: это понятие само должно быть объяснено [Latour 2005]. Заметим, что в данный методологический контекст удачно вписываются эмпирические исследования молодежных движений Е. Л. Омельченко, которая показывает, что на смену субкультурам как феномену XX века в наши дни приходят новые, ценностно дифференцированные объединения людей, которые она назвала «солидарностями» [Омельченко 2019].

Постановка проблемы. Описывающая усложнившуюся и диверсифицированную современность парадигма мультидисциплинарности побуждают нас сегодня пересматривать интерпретации и объяснительные модели, сложившиеся в психологии и педагогике XX века. Ведь довольно часто привычный язык описаний игнорирует появление принципиально новых феноменов, нюансов и движений, которые вызваны к жизни трансформациями современности. Таким образом, перед нами встает методологическая задача: не только описать изменившуюся реальность, но и провести инвентаризацию методологической оптики и терминологического аппарата, который мы используем для наблюдения транзитивной реальности. В свете этой задачи в данной статье мы анализируем преимущественно вторичные источники – исследования социологами и психологами представлений молодежи о лидерстве и моделях успеха в современном обществе.

Лидер и лидерство как проблема исследования. Понятие «лидер» происходит от английского leader, что в широком смысле слова означает руководить, направлять,

указывать путь и вести за собой других людей. В психологии феномен лидерства изучался в рамках факторной (теория черт), ситуационной (ситуационный анализ), мотивационной, поведенческой и интегральной теорий лидерства. Однако уже в середине XX века подходы к изучению лидерства изменились, перейдя от анализа отдельных выдающихся качеств к анализу поведенческих стратегий и взаимодействия в группе. Так, К. Левин выделил стили лидерства, описывающие способы взаимодействия лидера с его окружением. На передний план вышел фактор разнообразия: разные стили с разной степенью эффективности справлялись с различными ситуациями. *Авторитарный стиль* руководства подходил для модели сообщества, в котором власть жестко централизована, а сам лидер принимает решения, наиболее подходящие для мобилизации общества и критических ситуаций, когда необходимо оперативно и четко совершить те или иные действия. *Демократический стиль* руководства характеризуется распределением власти, решения здесь принимаются коллегиально посредством обсуждения и согласования. Этот стиль руководства эффективен для решения как повседневных (рутинных), так и перспективных задач. В социально-психологическом плане он порождает взаимное доверие и групповую сплоченность. При *либеральном стиле* руководства лидер делегирует собственные полномочия остальным членам команды [Левин 2000]. Позднее к изучению форм и типов лидерства добавились *нарциссический стиль*, где лидер фокусирует внимание группы на себе, зачастую жертвуя другими, более важными интересами, а также *токсичный стиль*, который ухудшает качество деятельности и групповое самочувствие [Lipman-Blumen 2004]. Исследователи также обсуждают феномены кризиса, исчезновения или «рассредоточения» лидерства в диверсифицированном обществе [Bennis, Thomas 2002; Bradfort, Cohen 1998; Vikhanskiy, Mirakyan 2018]. В свете этих положений можно предположить, что в подростковой среде и в молодежных движениях лидерство существует сегодня в рассеянной и скрытой формах. Мы также полагаем, что трансформация форм лидерства обусловлена различием образов жизни и разнообразием моделей успеха в современном мультикультурном и глобализированном обществе.

Модели успеха и успеха личности как проблема исследования. В свою очередь, *успех* изучают сегодня во множестве социогуманитарных наук – от политологии до социальной психологии. Большинство направлений этих исследований сосредоточены на вопросах личностной успешности, поиска факторов успеха и моделей успеха в той или иной культуре. Несмотря на различие представлений об успехе, большинство исследователей подразделяют успех на *внешний* и *внутренний*. Первый тип успеха более ориентирован на социальное одобрение и внешние (материальные или социальные, статусные) достижения. Второй тип успеха связан с саморефлексией, осознанностью и личностной мотивированностью действий. Неоднородность современности, богатство стилей жизни и индивидуальных стратегий в сфере занятости и досуга имеют своим следствием разнообразие моделей успеха. При этом соотношение факторов внешнего и внутреннего успеха является динамической переменной как на протяжении жизни одного человека, так и относительно представлений о жизненных стратегиях разных типов личностей в пределах одного общества.

Феномен скрытого лидерства в современных молодежных движениях. Ведущие трансформации современности имеют свои последствия как для социальной психологии и психологии личности, так и для системы образования. Изменение форм лидерства в молодежных движениях и разнообразие моделей успеха в диверсифицированном обществе становятся факторами формирования новых культурных практик и социальных норм. Так, феномен лидерства в современных молодежных движениях существует

в скрытых и диффузных формах. Одновременно, текущие социокультурные трансформации, особенно глобализация, мобильность и смешивание разных культурных практик, определили разнообразие моделей успеха, которые, в свою очередь, повлияли на производство индивидуальных стратегий и самостроительство образов жизни в среде подростков и молодежи.

Пирамидальная и сетевая модели лидерства. В сравнительном анализе социологических и психологических источников мы обнаружили, что в изучении феномена лидерства имеются определенные различия в подходах и методологической оптике. В российских исследованиях лидерство обычно рассматривается в первую очередь как групповой феномен, когда лидер либо соотнесен с социальной группой, либо выступает продуктом развития коллектива. Лидерство как таковое здесь формируется в результате взаимодействия и отношений в социальной группе. В то время как для западноевропейских и американских исследований, особенно до середины XX века, было характерно изучать лидера не столько с точки зрения социальной психологии, сколько с позиции психологии личности или теорий управления, где лидером является человек, отличающийся особыми психологическими качествами, поведенческими стратегиями, ориентацией на достижение персонального успеха и т. д.

Однако, подобно тому, как это происходит в современном транзитивном обществе со многими другими концепциями и феноменами, – с занятостью [Тощенко 2019], с процессами социализации [Марцинковская 2015], с субкультурами [Омельченко 2019], – понятия «лидер» и «лидерство» являются сегодня отнюдь не теми концептами, которые релевантно описывают тонкие изменения реальности, особенно в среде молодежных движений, где происходит латентное формирование ценностей и идеалов новых поколений. Так, на смену лидерства, которое ранее исследовалось через различие стилей, сегодня пришел феномен скрытого и распределенного лидерства, когда лидеры спонтанно появляются, а затем исчезают по мере выполнения тех или иных задач. Иными словами, произошел переход от *пирамидальной модели лидерства* (Рисунок 1) к *сетевой модели распределения власти* (Рисунок 2) (подробнее о данных моделях развития см. [Гусельцева 2002: 113]). В свою очередь, диверсификация социокультурной среды и дифференциация сообществ в современном мире обусловили разнообразие стилей жизни, поведенческих стратегий в качестве подвижной социальной нормы.

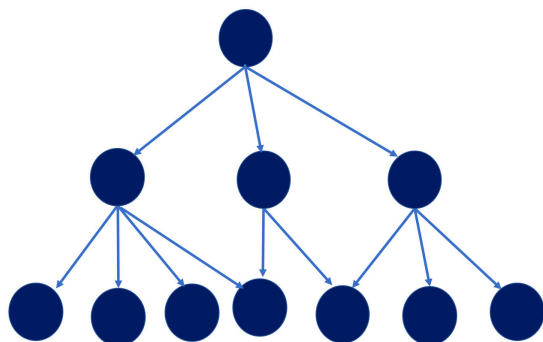


Рис. 1. Пирамидальная (иерархическая) модель лидерства

в любое время и во всякой точке, а его появление обусловлено запросом ситуации, вызовом возникающих ситуативных задач. Эта модель особенно эффективна в процессах самоорганизации социокультурной жизни. Появление лидера такого рода довольно

Пирамидальная модель лидерства в наиболее ярком виде представлена «вертикалью власти». Эта модель вполне успешно работает в ситуации мобилизации и чрезвычайных положений, но она гораздо менее эффективна для повседневной жизни современных сообществ, состоящих из самостоятельных и автономных личностей, диверсифицированного социокультурного пространства в целом.

Сетевая же модель лидерства пред-

полагает, что лидер может появиться в любое время и во всякой точке, а его появление обусловлено запросом ситуации, вызовом возникающих ситуативных задач. Эта модель особенно эффективна в процессах самоорганизации социокультурной жизни. Появление лидера такого рода довольно

трудно предсказать и еще труднее контролировать. Эволюционный же смысл сетевого типа лидерства заключается в обновлении и своего рода защите культурального механизма новизны, с тем, чтобы прежние парадигмы, элиты и представления могли регулярно и более оперативно сменяться новыми.

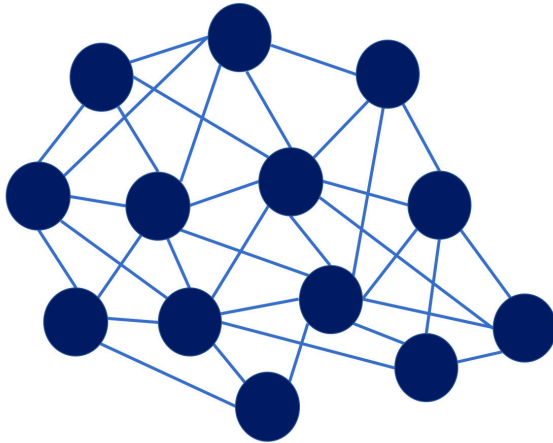


Рис. 2. Сетевая (распределенная) модель лидерства.

зависит от того или иного стиля лидерства. Так, для личностей с внутренним локусом контроля большее значение имеют такие лидерские качества, как решительность, самоорганизация, активность, настойчивость. Их ожидания от лидерства определяются тем, что лидер сможет сформулировать четкую картину и перспективу коллективных действий. Иными словами, личная ответственность, ориентация на достижение собственного успеха, самостоятельность и независимость характеризуют тип лидерства с внутренним локусом контроля. Социальный статус играет важную роль в представлениях о лидерстве у личностей с внешним локусом контроля (экстерналы), тогда как для личностей с внутренним локусом контроля (интерналы) подобный профиль лидера является как раз наименее распространенным. Интерналы в своих представлениях о лидере больше ориентированы на внутренние, личные психологические ресурсы, т.е. на наличие навыков, способностей, знаний и персональных качеств, а не на внешние обстоятельства, которые недостаточно от них зависят. Различия в восприятии в группах интерналов и экстерналов показывали, что первые отдают предпочтение скорее внутренним качествам лидера, тогда как вторые делают акцент на внешних показателях и проявлениях лидерства [Чиликина 2010]. Люди с внутренним локусом контроля с большей вероятностью устанавливают внутренние, персональные и индивидуальные критерии лидерства. В свою очередь, для людей с экстернальным локусом контроля внешние показатели, такие как социальный статус и социальное признание, были гораздо более важны в профиле лидерства [Там же].

От иерархической модели лидерства к распределенной (диффузной) модели.

Вместо пирамидальной модели лидерства, характерной для мобилизационного состояния обществ в ушедшем двадцатом веке, в наши дни приходят модели распределенной власти. Однако методологические стратегии для обнаружения феноменов скрытого лидерства и латентных движений были изобретены гораздо раньше, чем появились сами эти феномены. Так, мы обнаружили, что продуктивная методология для изучения этой проблемы разрабатывалась во французском постструктурализме [Гусельцева

Различные представления о лидерстве в зависимости от субъективного локуса контроля.

В диссертационном исследовании И. А. Чиликиной, посвященном изучению социально-психологических характеристик современной молодежи, было установлено, что представления о лидерстве и лидерских качествах связаны с определенным локусом контроля [Чиликина 2010]. Личностям с внутренним и внешним локусами контроля в повседневных жизненных стратегиях необходимы разные типы лидеров, а их самооффективность

2007, 2019]. Именно через методологическую оптику французского постструктурализма сегодня видны те аспекты личности и лидерства, которые формируются в процессе сопротивления социальному давлению и воздействию окружающей среды.

Освобождение от власти идеологии, сопротивление личности обезличиванию и управлению ее поведением со стороны общества и государственных структур было исследовано Р. Бартом, который разработал понятие «идиоритмия» [Barthes 2013]. Он обнаружил, что всякая власть стремится установить в жизни общества определенный ритм – в речи ли, в дискурсе, в мышлении, в структурировании времени и т.д. Связывая деятельность общества с ритмами и контролируя его повседневную жизнь, власть, с одной стороны, стремится достичь своего предела, а с другой – создает определенное стилистическое единство. Р. Барт определил идиоритм как «особый ритм», как свободное пространство, существующее вне заданных ритмов и, следовательно, минимально соприкасающееся с государственными структурами, избегающее давления власти. Более того, этот вид свободного пространства имеет тенденцию выпадать из поля зрения формальных лидеров и властей, образуя своего рода «слепое пятно», blindspot [Barthes, 2013]. Таким образом, понятие идиоритмия описывает образ жизни личностей, которые не только сознательно строят свою жизнь в автономии, но которые способны создавать и поддерживать собственный индивидуальный или профессиональный ритм развития. На языке психологии – это и есть личности с внутренним локусом контроля.

Отметим, что идеи саморазвития, самоопределения и самоорганизации играют сегодня важную роль как в современной психологии, так и в социогуманитарных науках. Если мы используем предложенную Р. Бартом концептуальную модель для анализа современных молодежных движений, то следует предположить, что вместо привычных обществ, сообществ и субкультур в современности появляются новые идиоритмические структуры, которые служат диверсификации и самоорганизации в социокультурном пространстве и поддерживают индивидуальный темп и персональный ритм в развитии отдельной личности. Эти тенденции находят сегодня выражение в исследовании индивидуальных стратегий занятости, в разнообразии стилей жизни, индивидуализации поведенческих практик и т.д. Так, в исследованиях Е. Л. Омельченко показано, что в среде российской молодежи спонтанно формируются практики самоорганизации, возникают гражданские ценности (например, новый тип не государственного, а гражданского патриотизма сосредоточен на этическом потреблении и экологических проблемах). Важно также отметить, что для фиксации происходящих изменений Е. Л. Омельченко использовала новые термины, показывая, что вместо «субкультур» в наши дни появляются «солидарности», основанные на стихийном ценностном единстве, а вместо официального патриотизма возникает феномен «повседневной гражданственности» [Омельченко 2019].

Разнообразие моделей успеха в современном обществе и восприятия успеха подростками. Российский философ Г. Л. Тульчинский выделял пять основных моделей успеха в зависимости от ориентации личности на: 1) социальное признание собственных способностей и достижений, статус, славу и популярность в обществе; 2) выборочное признание и поддержку человека референтной группой; 3) продуктивное преодоление трудностей и повышение самооценки; 4) самосовершенствование; 5) реализацию призвания, наслаждение творческим процессом [Тульчинский 1990]. В свою очередь, в диссертационном исследовании Д. А. Бухаленковой, изучавшей представления об успехах в подростковом возрасте, были выявлены три основные модели понимания успеха современными подростками: 1) успех как социальное признание, 2) успех как

выполнение социальных требований, 3) успех как саморазвитие и самореализация. Представления подростков об успехе как саморазвитии и самореализации оказались здесь связаны с высоким уровнем осмысленности жизни и самооценки, а также с детальным представлением о своем будущем [Бухаленкова 2018]. Наряду с этим исследование Д. А. Бухаленковой показало, что подростки, которые понимают успех как выполнение внешних социальных требований, характеризуются более низким уровнем самооценки и осмысленности жизни, а их представление о своем будущем наименее детализировано. Напротив, подростки, понимающие успех как самореализацию и саморазвитие, отличаются высоким уровнем самооценки и чувством осмысленности собственной жизни, также у них присутствует детальный и оптимистичный образ своего будущего [Бухаленкова 2018].

Заключение. Наша современность характеризуется полярными тенденциями глобализации и диверсификации социокультурной среды: в пределах одного общества сегодня сосуществует множество ценностей, моделей лидерства, стратегий успеха и жизненных практик. Изменения, происходящие с личностью и феноменами лидерства в современном обществе, обсуждаются в мультидисциплинарной парадигме посредством методологических координат: простота и сложность, единство и разнообразие, определенность и неопределенность, стабильность и транзитивность. При этом трансформации современности влекут за собой изменение жизненных стратегий личности и феноменологии лидерства. Наряду с представлениями об обществе, концепции личности и лидерства в психологии и педагогике также меняются. В ситуации трансформирующего общества новой социальной нормой становятся представления о разнообразии образов жизни и разных моделях успеха. Появляются новые термины и концептуальные модели, описывающие текущие изменения: например, вместо субкультур исследователи обсуждают «солидарности» – сообщества самоорганизующихся личностей, ориентированные не только на особый образ жизни, но и на общие и сходные ценности; понятие «идиоритмия» характеризует самостроительство особого образа жизни личностью с внутренним локусом контроля. Характерные для XIX и XX веков идеи о героях и толпе, а также иерархические модели лидерства вытесняются сегодня сетевыми моделями скрытого и диффузного лидерства, которые демонстрируют продуктивность самоорганизации и горизонтального взаимодействия личностей в сообществах.

Итак, в заключение еще раз сформулирует основные идеи данной статьи.

1) Диверсификация социокультурного пространства и рост самоорганизации сообществ связан с изменением моделей лидерства – переходом от иерархической модели лидерства к феномену сетевого (скрытого, диффузного, изменчивого, мобильного, неустойчивого) лидерства.

2) Вместо нормативной модели жизни в транзитивном обществе появляется разнообразие стилей жизни и моделей успеха. Однако, несмотря на тот факт, что современное общество поддерживает различные модели успеха, наиболее важной стратегией для достижения успеха становится самореализация, подразумевающая сознательное отношение к построению траектории собственной жизни, где личность опирается, прежде всего, на внутренний локус контроля. Именно внутренний локус контроля играет ключевую роль в выборе такого рода жизненной стратегии и производстве позитивного представления о собственном будущем. На наш взгляд, внутренний локус контроля является одной из значимых компетенций для достижения успеха и развития личности в транзитивном обществе. Одновременно вышеназванные обстоятельства являются стимулами для перестройки системы образования.

3) Текущие трансформации современности выступают вызовами перемен не только для педагогов и психологов-практиков, но и для исследователей. Так, для изучения появляющихся в наши дни неочевидных, трудно уловимых и диффузных феноменов необходимо изменить методологическую оптику, чтобы, например, заметить, что в этой новой реальности лидеры как таковые исчезают (исчезают – в обычном представлении о лидерстве, существовавшем в XX веке), появляются самоорганизующиеся сообщества, автономия личности сопутствует солидарности (ибо лишь самостоятельный человек способен совершать осознанный гражданский выбор), возникают новые социальные практики, а скрытые лидеры внезапно «рождаются» для решения текущих задач и снова растворяются в динамике мобильных сообществ, как только требующие их участия проблемы решены.

При всем при этом важную роль в понимании текущих изменений играет мультидисциплинарный подход. Социологические опросы и полученные эмпирические данные, портреты молодых людей, нарисованные этнографами и антропологами, теории смены поколений и т.д. – весь этот материал имеет смысл, когда он интегрирован в широкую концептуальную рамку (обретая тем самым *helicopter view*). Именно мультидисциплинарный анализ создает здесь необходимые горизонты как для панорамного видения, так и для интеграции довольно разнообразных и нередко противоречивых исследований.

Источники и литература:

1. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. // Психологические исследования: электронный научный журн. 2015. Т. 8. № 40. С. 1. [Электронный ресурс]. // URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 05.05.2018).
2. Бухаленкова Д. А. Представления об успехе в подростковом возрасте. Дисс... канд. психол. наук. М., 2018.
3. Виханский О. С., Миракян А. Г. Новое тысячелетие: управленческие аномалии и современные концепции лидерства. // Российский журнал менеджмента. 2018. № 16(1). С. 131 – 154.
4. Гусельцева М. С. Культурная психология: методология, история, перспективы. М.: Прометей, 2007. 292 с.
5. Гусельцева М. С. Психология повседневности в свете методологии латентных изменений. Монография. М.: Акрополь, 2019. 375 с.
6. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб.: Речь, 2000. 408 с.
7. Мангейм К. Очерки социологии знания. Проблемы поколений – состоятельность – экономические амбиции. М.: ИНИОН РАН, 2000. 162 с.
8. Марцинковская Т. Д. Современная психология – вызовы транзитивности. // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 42. С. 1. [Электронный ресурс]. // URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.04.2018).
9. Омельченко Е. Л. Уникален ли российский случай трансформации молодежных культурных практик? // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 1. С. 3 – 27.
10. Тощенко Ж. Т. Феномен прекариата: теоретические и методологические основания исследования. // Социологические исследования. 2019. Т. 45. № 9. С. 51 – 63.
11. Тульчинский Г. А. Разум, воля, успех: О философии поступка. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. 230 с.
12. Чиликина И. А. Локус контроля как социально-психологическая детерминанта представлений о лидерских качествах. Дисс... канд. психол. наук. М., 2010.
13. Anderson M. H., Sun P. Y. T. Reviewing leadership styles: Overlaps and the need for a new 'full-range' theory. // International Journal of Management Reviews. 2017. № 19(1). P. 76 – 96.
14. Bauman Z. Culture in a Liquid Modern World. Cambridge: Polity Press, 2011. 122 p.
15. Barnett R. Realizing the university in an age of supercomplexity. Buckingham: Open University Press & SRHE, 2000. 200 p.
16. Barthes R. G. How to Live Together: Notes for a Lecture Course and Seminar at the Collège de France (1976 – 1977). New York: Columbia University Press, 2013. 222 p.
17. Bennis W. G., Thomas R. J. Geeks and Geezers: How Era, Values, and Defining Moments Shape Leaders. Harvard Business School Press: Boston, 2002. 224 p.
18. Bloch E. Heritage of our times. Cambridge, UK: Polity Press, 1991. 394 p.
19. Bradford D. L., Cohen A. R. Power Up: Transforming Organizations Through Shared Leadership. JosseyBass: San Francisco, 1998. 384 p.
20. Giddens A. The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity, 1990. 188 p.

21. Krastev I. *After Europe*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2017. 128 p.
22. Latour B. *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford New York: Oxford University Press, 2005. 301 p.
23. Lipman-Blumen J. *The Allure of Toxic Leaders: Why We Follow Destructive Bosses and Corrupt Politicians – and How We Can Survive Them*. Oxford: Oxford University Press, 2004. 320 p.
24. Lyotard J.-F. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester, UK: University of Manchester, 1984. 144 p.

УДК 74
ББК 378

Балльно-рейтинговая система и «менеджмент качества» в историко-социальном контексте

Зорин Александр Николаевич,

*доктор исторических наук, профессор кафедры философии и культурологии,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
г. Ульяновск, Россия*

Аннотация. Автор критически осмысляет опыт практического применения в университетском образовании балльно-рейтинговой системы (БРС) как одной из составляющих «методики системы менеджмента качества» (МСМК). Оцениваются предназначение БРС, её реальный потенциал, положительные и отрицательные последствия введения. Особенностью избранной автором аналитической перспективы является обращение к социально-политической обусловленности проблемы. Рассматривая предысторию присоединения России к «Болонскому процессу», автор доказывает, что балльно-рейтинговая система лишена корней в отечественной образовательной традиции, а «система менеджмента качества» представляет собой тупиковый путь.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система, менеджмент качества, университетское образование, положение педагога высшей школы, история российского образования, Болонский процесс, евроинтеграция.

Rating System and “Quality Management” in Historical and Social Context

Zorin Aleksandr N.,

*Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of Philosophy and Cultural Studies,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

Abstract. The author critically comprehends the application of a rating system in university education. It is regarded as one of the components of the “quality management system methodology”. The purpose of a rating system, its real potential, positive and negative consequences of the introduction are evaluated in the article. The feature of the analytical perspective chosen by the author is an appeal to the social and political conditionality of the problem. Considering the background of Russia’s joining the Bologna Process, the author proves that the rating system is rooted in the Russian educational tradition, and the “quality management system” is a dead end for Euro-mimic neocolonialism.

Keywords: rating system, quality management, university education, position of a university tutor, history of Russian education, Bologna process, European integration.

С формальной точки зрения, балльно-рейтинговая система (БРС) заявлена как педагогическое средство, призванное обеспечить (1) регулярность оценивания успехов студента в учёбе в течение учебного семестра, (2) сопоставимость оценивания и (3) более детальную дифференциацию контингента обучаемых по успеваемости, в сравнении с привычными для отечественного преподавателя системами – бинарной («зачёт» – «незачёт») или четырёхбалльной («неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично», соотносённые с цифрами от 2 до 5).

Любая шкала оценивания, сама по себе, не является ни плохой и не хорошей, это условность и предмет конвенций. В средней школе ученику могут и *единицу* в журнал поставить, исходя из предположения о моральном воздействии этой *единицы*. Но содержательного отличия *единица* и *двойка* иметь не будут, они за гранью успеваемости; ученик, получивший *единицу* остаётся «двоечником». Такое же моральное воздействие на школьников призваны оказать нестандартные отметки – «пять с минусом», «четыре с плюсом» и проч. Долгие годы до введения БРС вузовская и школьная педагогическая практика вполне обходилась четырьмя градациями оценивания (от двух до пяти), к ней привыкли. При уменьшать значение традиции (опыта нескольких поколений педагогов и учащихся) не следует.

Балльно-рейтинговая система принесла с собой требование к преподавателю оценивать учебную деятельность в градациях не просто больших, а кратно больших (8, 10, 12, 24, 32, 64 балла), что не может не иметь следствий. Как известно, в любой работе заданная степень детализации и точности определяет стоимость этой работы и требуемое на выполнение работы время. Нет принципиальной разницы в том, чтобы поставить обучаемому за ответ 4 балла из пяти возможных или 43 балла из 50 возможных, но если рабочее время, которое педагог может уделить одному учащемуся, не увеличивается, система, предполагающая оценивание с точностью до 1 балла из 12-ти, или даже 1 балла из 64-х, неизбежно будет приобретать профанирующий характер. На практике всё ещё хуже, чем в теории, потому что выделяемое на проверку и оценивание знаний студентов рабочее время в некоторых случаях сокращается. Например, в 2018/19 уч. г. за принятие зачёта с точностью $1/32$ в нагрузку преподавателя УлГПУ писалось около 5 минут за каждого студента, за экзамен с точностью $1/64$ – 10 минут, то есть меньше советских норм оценивания, которые исходили из 4-х градаций и точности $1/4$.

В тех вузах, где используется БРС, объём преподавания любой дисциплины при учебном планировании определяется в так называемых «зачётных единицах» («кредитах»). Каждая «зачётная единица» включает строго определённое количество учебных часов, которые должен отработать студент в виде (1) лекций (согласно образовательному стандарту – не более 40% аудиторных занятий), (2) практических или (3) лабораторных занятий (не менее 60% аудиторных занятий), (4) творческих заданий (выполняются студентом в порядке самостоятельной работы, и в *нагрузку* преподавателя не входят), (5) мероприятий контроля (зачёт, экзамен, контрольная работа). Любой вид учебной работы по дисциплине в рамках перечисленных форм (в зависимости от количества и качества) оценивается в баллах. Сколько баллов и за какую работу получает студент, какими критериями руководствуется преподаватель в оценивании учебной работы, детально расписывается в локальных нормативных актах вуза и в разрабатываемых на их основе рабочих программах учебных дисциплин. При объёме курса в одну *зачётную*

единицу студент может набрать максимум 100 баллов, две *единицы* – 200 баллов, три – 300 баллов и т.д. В локальных нормативных актах прописаны минимальные пороговые значения (в баллах), достижение которых позволяет считать студента успешно освоившим курс с заявленными *компетенциями* и *индикаторами* их достижения.

Посредством всей МСМК и БРС, как её составляющей, в первую очередь, формируется колоссальный объём документации, в десятки раз превосходящий «бумажно-бюрократическую» продукцию советских вузов. Документация подотчётна, и обслуживание всевозрастающего документооборота постепенно становится главным смыслом деятельности деканатов, кафедр и других структурных подразделений университетов. Одни только *рабочие программы учебных дисциплин*, которые теперь оформляются для каждого направления подготовки отдельно, создают каждому преподавателю служебную обязанность по компилированию на компьютере порядка 500 – 900 страниц ежегодно, и это не предел. Бывает, что всё сделанное приходится переделывать по 2 – 3 раза в год.

Следующей странностью «эффективного менеджмента» является так называемое самообследование, когда посредине учебного года вузу положено задаваться вопросом, а кто это у нас тут работает, и чем они тут все занимаются? По кафедрам рассылаются строгие бумаги с категорическим требованием собирать сведения о самих себе и своей текущей работе (!). Все эти сведения давным-давно есть в отделе кадров и в отчётной документации кафедр. Тем не менее, начинается переписывание одних и тех же данных в новые электронные формы с последующей пересылкой по административной вертикали. Такого рода *garbage information flows* составляют значительную часть деятельности любого российского вуза. Причём, чем глубже в провинцию и дальше от реальной науки, тем объёмнее и «эффективнее» *менеджмент качества*.

При помощи *менеджмента* в последние два десятилетия оказались серьёзно изменены: (1) структура учебного процесса, (2) отчётность, (3) внутренний документооборот образовательных учреждений, (4) круг служебных обязанностей преподавателя, (5) качественные характеристики преподавательской деятельности, (6) роль и значение административных структур, (7) стиль отношений в педагогических коллективах, (8) нормы педагогической этики. Всё это в комплексе просто не может не иметь серьёзных социальных последствий, особенно, в долгосрочной перспективе. Столь же очевидно, что последствия несложно было просчитать ещё до начала реформ. Поэтому обсуждать БРС необходимо не только в учебно-методическом, но и в общественно-политическом аспекте, что позволит определиться с причинно-следственными связями и понять далеко не случайный характер рассматриваемого явления.

Подобно многим другим новациям последних лет, балльно-рейтинговая система (БРС) лишена корней в отечественной образовательной традиции и сформулирована далеко за пределами российской высшей школы. Основная причина её (БРС) внедрения – желание профильной бюрократии достичь сходства российской системы образования с системами США и Западной Европы. К сожалению, сходство предполагается чисто внешним, формальным. В современных странах Запада тонкая дифференциация обучаемых имеет некоторую видимую логику. Она находит себе подкрепление в сложной структуре занятости населения *постиндустриальных* обществ, в особом значении интеллектуального и высокоинтеллектуального труда, подпитывается спросом работодателей на выпускников с высокими рейтингами, открывает для тех, кто лучше учится, возможности опережающего карьерного роста, приоритетного выбора престижных рабочих мест, с привлекательными условиями и более высокой оплатой труда. Европейское и американское образование, – вместе со всей системой общественных отношений, – меняется не

в лучшую сторону, но рейтингование студентов пока ещё остаётся работающим компонентом многоуровневых социальных фильтров и лифтов. В России БРС в полном объёме не востребована ни образовательной практикой, ни рынком труда, и представляет собой, пусть не лишённую некоторого потенциала, но в целом искусственную конструкцию.

Балльно-рейтинговая система – результат «присоединения» России (в 2003 г.) к так называемому «Болонскому процессу», целью которого объявлено создание единого «европейского пространства» высшего образования. Широкая распространённость принципа «the end justifies the means» делает необходимым в разговоре о БРС сказать хотя бы несколько слов о перспективах самой «евроинтеграции» (в кавычках и никак иначе).

Первое, что привлекает внимание в «европейском пространстве», – его география. Болонский процесс стартовал в 1999 г., а уже в 2010 году «европейское пространство» вышло на границы Центральной Азии, – к Болонской декларации присоединился Казахстан. Подобная «гибкость понятий» не удивительна, ибо Болонская система – явление специфическое, «присоединение» к ней означает не взаимное признание, не цивилизационный диалог и столь воспеваемый в других случаях мультикультурализм, а упразднение одних образовательных моделей в пользу других, безотносительно их гуманитарной и даже рыночной ценности.

Так, Болонская декларация гласит: «Жизнеспособность и эффективность любой цивилизации обусловлены привлекательностью, которая её культура имеет для других стран. Мы должны быть уверены, что европейская система высшего образования приобретает всемирный уровень притяжения, соответствующий нашим экстраординарным культурным и научным традициям» [The Bologna Declaration 1999].

Нет смысла задаваться вопросом, кто эти «мы» с «экстраординарными культурными традициями». Достаточно предположения, что не Казахстан. Сама же претензия на «экстраординарность» требует развёрнутого комментария, поскольку реальное происхождение европейских учреждений за планами выйти на «всемирный уровень» как-то теряется. Университетская система Европы в истоках восходит к правлению императора (с 1155 г.) Священной Римской империи Фридриха Барбароссы, а если начинать от медицинских и правовых школ на территории современной Италии (Равенна, Падуя, Болонья, Салерно), может быть углублена ещё на век или полтора. Кельтская и германская Европа «экстраординарные» культурно-образовательные традиции выработала не сама, а получила по наследству от античности, главным образом в результате Римских завоеваний и последующих *романизации* и *христианизации*. После культурного подъёма VIII – XI вв. («Каролингское...» и «Оттоновское возрождение»), широкой *рецепции римского права* и усилившегося спроса на знание, в зоне *западно-римского христианского влияния* началось распространение университетской системы. Закономерно, «универсальным учёным языком» Европы много столетий оставался *латинский язык*. В социальном плане университеты представляли собой корпорации обучающихся и обучаемых, находящиеся под покровительством одной из *универсальных властей* позднего европейского средневековья – римского Папы или императора. Через **латинизированное христианство** современная Европа приобщилась к еврейской духовной образованности, которую, таким образом, тоже не сама выработала, а восприняла в готовом виде. Ментальность европейцев, понимание своего места в мировой истории явились компиляцией идей еврейской Библии с идеями античной средиземноморской культуры. В XI – XII вв. на европейский интеллектуальный класс оказала влияние арабская учёность (в частности с ней связан особый интерес к Аристотелю). В эпоху так называемого «Возрождения»

наука европейских стран продолжила активное заимствование из ближневосточных источников, причём уже не обязательно согласующихся с христианскими воззрениями. И так далее. Как всякая развитая культура, европейская культура синтетична и не принадлежит никакому одному народу, не принадлежит и тем демографическим популяциям, которые проживают сегодня на территории географической Европы. Они в лучшем случае обслуживают эту культурную традицию, но не они были её создателями. Тем удивительнее, что неполиткорректный тезис о чьей-то «экстраординарности» попал на страницы международного документа и собирает подписантов.

Основным практическим плюсом Болонской системы принято считать «преодоление препятствий <...> свободному передвижению» учащейся молодёжи и уже получивших образование людей интеллектуальных профессий. Для этого, как утверждают адепты евроунификации, необходимо, чтобы уровни высшего образования во всех странах были максимально сходными, а выдаваемые по результатам обучения научные степени – легко сопоставимыми. Тогда будет обеспечена высокая мобильность как студентов, так и преподавателей вузов, усилится обмен опытом и знаниями в разных сферах, разовьются культурные связи. Например, российские граждане, получившие образование в Европе, смогут вернуться со своим европейским дипломом работать в Россию, и не будут испытывать проблем с нострификацией, а россияне, дипломированные на Родине, при желании получат возможность столь же свободно работать по профилю подготовки или продолжать обучение на Западе [см., например: Пискунова 2020]. Заявления приверженцев «Болонской системы» на темы свободы перемещения и конвергенции образовательных систем звучат порой столь оптимистично, что вызывают обоснованные сомнения в их искренности, и не только.

Любая система образования до некоторой степени **национальна и консервативна**, даже когда строится по чужим образцам. Кто-то идёт первым, остальные следуют примеру. Так, Парижская богословская школа и Болонская правовая школа послужили образцами при организации высших учебных заведений в других землях. Реформация и последующее разрушение Священной Римской империи усилили разобщённость университетов и сообщили им национальный колорит. Упадок образования вынуждал обращаться к опыту соседей. Та же Франция, на территории которой начиналось университетское движение, после революции XVIII в. вынуждена была заимствовать опыт бурно прогрессирующих германских университетов, хотя они проигрывали по возрасту (с XIV в.) и строгости английским. И так далее.

Российское высшее и среднее образование – чисто европейское по своему происхождению, и в этом смысле России **ничего** заимствовать, всё давно позаимствовано. Академическая и университетская система Российской империи созданы в XVIII – начале XIX столетия преимущественно по германским образцам, но при этом высшая школа не стала механической копией германской, решала задачи своей страны, а не задачи Германии, была вплоть до революции 1917 г. полностью открытой для полезного иностранного опыта, но не гналась за модными европейскими поветриями.

Реформа образования всегда связана с большими рисками для государства и общественной стабильности. Крупные российские правоведы конца XIX в. со знанием дела рекомендовали заниматься подобными реформами в самую последнюю очередь, когда всё уже настолько хорошо, что и заняться больше нечем. Выдающийся юрист, профессор Московского университета Борис Николаевич Чичерин писал: «Из всех отраслей государственного управления народное просвещение есть то, которое требует наибольшей последовательности, **осторожности и умения**. <...> . В этой области <...> **менее всего**

допустимы радикальные перевороты» [Чичерин 1900].

Среди заинтересованных переворотами лиц достаточно любителей представить любую критику российских образовательных реформ уделом заскорузлых ретроградов, ненавистников цивилизации, националистов-изоляционистов, сторонников прозябания в медвежьем углу, и вообще – людей нехороших, цепляющихся за отжившие свой век формы и догмы.

Надуманность этого шаблона очевидна при первом же обращении к фактам, и в качестве яркого примера укажем учёного, телеведущего и общественного деятеля Сергея Петровича Капицу (1928 – 2012), который не считал нужным скрывать возмущения тем, что творится в сфере образования. На обитателя «медвежьего угла» Сергей Петрович не похож – родился в Кембридже, где его отец, знаменитый учёный Пётр Леонидович Капица был близким сотрудником «крестного отца» ядерной физики Эрнеста Резерфорда. Европейскую жизнь Сергей Петрович знал и ценил, состоял членом элитарных структур глобального «гражданского общества», таких как, например, *Римский клуб* (наряду с другими знаковыми фигурами российской науки и политики – Е. М. Примаковым, Д. М. Гвишиани, М. С. Горбачёвым, А. А. Логуновым, В. А. Садовничим и др.). В силу статуса, С. П. Капица был разносторонне информированным человеком, политической наивностью, свойственной исследователям, слишком погружённым в профессиональные проблемы, не страдал. Достаточно вспомнить его работу над ангажированной *Римским клубом* проблемой демографического «перенаселения». В то же время англоязычный и европеизированный гражданин мира С. П. Капица решительно отвергал российскую образовательную реформацию. Когда Правительство постановило выделить 12 миллионов рублей на квартиры «для молодых учёных», – а в то же самое время ремонт одной квартиры прокурора обошёлся 20 миллионов, – С. П. Капица устроил публичный скандал, заявив: «Если вы и дальше будете продолжать такую политику, то получите страну дураков. Вам будет проще этой страной править, но будущего у такой страны нет» [Сергей Капица 2009].

В наше время возражать против свободы перемещения интеллекта, научных и образовательных технологий нет ни малейших оснований. Мир, разумеется, станет лучше, если будет более свободным и открытым, более дружественным и менее насильственным по отношению к отдельному человеку, а вот принудительная, осуществляемая административными методами унификация ничем осчастливить человечество не сможет.

По сравнению с «нулевыми» годами, когда Россия включалась в Болонский процесс, внешнеполитическая ситуация наших дней серьёзно изменилась. Казавшиеся безоблачными отношения с американскими и европейскими партнёрами обострились практически до уровня Холодной войны. Запад не признал присоединение Крыма, в очередной раз объявил Россию «империей зла», установил режим торгово-экономических санкций. Новые реальности столь желанного «многополярного» мира побудили не только отдельные общественные движения, но и высшую российскую власть задуматься как об упущенных перспективах «взаимовыгодного сотрудничества» (последовательной сдачи позиций), так и об оправданности той цены, какая уже заплачена за неодолимое желание стать ближе к **фетишизируемой** (по выражению Ф. И. Тютчева) *цивилизации*. В последние годы можно было видеть ряд шагов, направленных на укрепление государственного суверенитета, купирование угроз внешнего воздействия, сохранения традиционных сфер российского влияния, обеспечения гарантированной самодостаточности. К сожалению, эти шаги были окрашены тем же, столь типичным для постсоветской России *конфликтом интересов* по всей цепочке исполнения принятых решений.

За драматическими событиями кризиса «COVID-19», нагляднее некуда показавшими миру, что настужь открытые границы – это не всегда хорошо, затерялось другое довольно значимое событие текущего учебного года – заседание совета по русскому языку, проведённое 5 ноября 2019 г. в Кремле Президентом России В. В. Путиным. В ходе заседания разговор затронул подготовку педагогических кадров, и как реакция на странные нормативы распределения бюджетных и внебюджетных мест в магистратуру, со стороны Президента в адрес Министерства науки и высшего образования было сказано о недопустимости опираться на «голые статистические данные», без понимания того, **«что происходит на земле, в жизни»**. Если исходить из контекста обсуждения, впервые на столь высоком уровне прозвучало требование учитывать содержание и долгосрочные последствия формального евроадминистрирования. В применении к филологии В. В. Путин усомнился даже в таком священном для образовательной реформации последних десятилетий явлении, как разделение подготовки будущих преподавателей на бакалавриат и магистратуру (!). А в качестве крылатой фразы, из уст первого лица страны прозвучал вопрос, который уже лет двадцать никто не смел задавать ни одному минобровскому чиновнику: **«Что это даёт? Это просто модная голая схема или в этом есть какой-то смысл...?»** [Путин предложил... 2019; Путин усомнился... 2019].

Вопрос о *смысле* в постсоветских реформах всегда был, пожалуй, одним из самых болезненных. Смысла либо вообще не было, либо он обнаруживался многие годы спустя и оказывался разрушительным. С. П. Капица, посвящённый в существо «спонтанно» идущих в мире процессов, поражался близорукости российской политики коммерциализации культуры и образования, а по сути – самоодурачивания и самоликвидации: «Когда распалась Британская империя, важнейшими инструментами воссоздания целостности англоязычного мира стали культура и образование. Британцы открыли двери своих высших учебных заведений для выходцев из колоний. <...> Во Франции существует министерство франкофонии, которое продвигает культурную политику Франции в мире. В Англии Британский совет считается неправительственной организацией, но на самом деле проводит чёткую политику по распространению английской культуры, а через неё – глобального английского влияния в мире». И продолжал свою мысль: «Культуру нужно насаждать... Даже силой. Иначе нас ждёт крах!» [Сергей Капица 2008].

Постепенное осознание обществом тупиковости европодражательного неокOLONIALИЗМА создаёт условия, когда на реформы 2000-х можно смотреть непредвзято, без розовых очков, руководствуясь не конъюнктурой «общеевропейского дома» (для отдельно взятых российских чиновников), а исключительно тем, что дают принятые этими чиновниками решения образовательной практике.

Возьмём ту же самую *«Методику системы менеджмента качества»*, которая пропечатана в колонтитуле чуть не каждого листа вузовской документации. Здесь колониальное мышление проявляется себя в полной мере. Это разве по-русски? Четыре существительных подряд – это нормально? Система чего? Менеджмента. Менеджмента чего? Качества. По-русски надо говорить «система управления качеством. Система чего? Управления. Управления чем? Качеством. Но слово «управление» показалось **недостаточно иностранным** и поставили «менеджмента». Этого мало, и перед «системой» поставили слово «методика». Получили 4 раза подряд ответы на вопрос «Чего?» (Методика чего? Системы чего? Менеджмента чего? Качества). На *русском языке*, поддержку которого В. В. Путин в ноябре 2019 г. приказал считать стратегической задачей государственных органов [Путин превратил... 2019; Путин 2019; Куда Владимир Путин предложил... 2019], – так не говорят. *Методика* – **совокупность** способов (methodos – способ, приём, путь

следования) обучения чему-либо, или практического выполнения чего-либо. Как может быть «совокупность способов системы»? Или прочитаем полностью: «совокупность способов обеспечения системы управления качеством». Это что за пассаж? Плохи дела у русского языка, если документы с такими названиями определяют деятельность современных вузов. Про саму идею административного управления качеством и говорить нечего. Как можно управлять качеством написания музыки, сочинения стихов, театральных постановок, как можно управлять качеством любого творческого процесса, включая педагогический процесс?

Один только поставленный В. В. Путиным на совещании по русскому языку вопрос о целесообразности разделения на бакалавриат и магистратуру, вместо ранее существовавшего «специалитета» (специалист), вызывает целый пласт ассоциаций. Для чего вообще нужно было повторно заимствовать слово «магистр»? «Магистрами» в дореволюционной России в строгом согласии с изначальной европейской практикой (*magister*) называли людей, закончивших полный курс университета и после многолетней «подготовки к профессорскому званию», очень трудного, из нескольких процедур экзамена и защиты диссертации, получивших право на замещение должности «экстраординарного профессора» (по уставу 1804 г.). Магистерский экзамен сдавался по научной литературе и требовал не менее четырёх лет. В счёт этих лет входила длительная поездка за границу (год и более), где соискателю предлагалось непосредственно ознакомиться с достижениями зарубежных научных знаменитостей. Декан Гарвардского факультета социологии Питирим Сорокин, который до революции готовился к профессорству на юридическом факультете в Петербурге, оставил любопытные воспоминания об объёме литературы, предлагаемой для усвоения: «...Преподаватель уголовного права Н. Розин дал мне список около 500 названий русских и зарубежных трудов по криминологии. Профессор А. Жижиленко вручил мне подобный список из 250 работ по уголовно-процессуальному законодательству, профессор Н. Лазаревский добавил примерно 150 названий по конституционному праву. Некоторые из этих трудов, как, например, немецкий «*Vergleichende Darstellung*» по криминальному праву и процессу <...> состояли из почти сотни солидных томов» [Сорокин 1992].

Не меньших усилий требовало второе условие получения магистерской степени, представление диссертации. К защите принимались только крупные **опубликованные**, то есть открытые для профессиональной и непрофессиональной критики монографические работы. Диссертация отправлялась на рецензирование признанному авторитету в той же области знания, а далее назначался диспут на собрании факультета.

К степени магистра приравнивалась европейская учёная степень *доктора философии*, и то – только после соответствующей аттестации университетским факультетом в России. Подавляющее большинство российских профессоров были *магистрами*, – и всё это учёные с большой буквы, чьи труды давно вошли в золотой фонд науки и культуры. Докторские степени в России присуждались за опубликованные работы выдающегося значения. Российские доктора повышались до звания «ординарного профессора» (золотой, а не серебряный, академический знак отличия). Похожая разница между ступенями *магистра* и *доктора*, кроме России, сохранялась в Великобритании. В 1934 г. слово «магистр» советские власти заменили «кандидатом наук», взяв слово «кандидат» из той же царской практики. До 1884 г. «кандидатом» называли более низкую по сравнению с магистром квалификационную ступень. На этом и нужно было остановиться. Сегодняшний уровень «магистра» – это уровень, едва дотягивающий до советского «законченного высшего образования», тогда как «бакалавр» ближе к «незаконченному высшему».

Как в ситуации с «магистрами» мы не видим **никакого внутреннего роста**, а только девальвацию некогда *учёного звания*, так и в случае БРС – новация заявлена, но выраженного позитивного смысла она не приобрела. Несмотря на многолетнее использование, цели и предназначение БРС в университетах прояснены не до конца, а их конкретная реализация может приводить к результатам, обратным официальному проекту. Перечислим наиболее очевидные проблемы.

1) БРС не отменяет привычные системы оценивания, а **существует** с ними как обременительное дополнение. Посредством трудоёмкого и сложного высчитывания «рейтингов», обучающий и обучаемый приходят к тем же самым оценкам, – «удовлетворительно», «хорошо», «отлично» (на экзамене); «зачтено» или «не зачтено» (на зачёте), – которые ранее выставлялись в один этап без искусственно созданных затруднений. Полученные студентом баллы на дальнейшую карьеру не влияют.

2) БРС значительно усложняет формальную сторону учебного процесса, без ощутимых преимуществ для стороны содержательной. Например, в УлГПУ с внедрением БРС зачётно-экзаменационная ведомость получила три дополнительных столбца с цифрами, которые необходимо заполнить обязательно от руки, без права на ошибку. Подобных требований нет даже в бухгалтерской (финансовой) документации. Практический же результат заполнения ведомостей остаётся тем же самым, что и раньше, – итоговая точность дифференциации контингента по успеваемости не увеличивается ни на йоту. В 2019 г., после многих лет мучений, пару столбцов из формуляра убрали, но само рукописание осталось, хотя, казалось бы, что проще – наберите эту ведомость на компьютере, вычитайте помарки, распечатайте и распишитесь в каждой строке. Всё идеально читаемо и юридически безупречно.

3) БРС в российских условиях действует как компонент принудительной деградации высшего образования, – придаёт учебному процессу в университетах очевидный «школьный» характер, эмулирует приёмы педагогической работы, характерные для более низких образовательных ступеней. Например, школьным элементом, отсутствовавшим ранее в российских вузах, является обязательное ведение рукописного журнала посещаемости и успеваемости, **дополнительно** созданная компьютерная копия которого может потребоваться для интеграции в так называемую «электронно-образовательную среду».

4) Практическое использование БРС в вузе сближает профессора или доцента с учителем средней школы, хотя содержание труда этих категорий педагогических работников совершенно разное.

В связи с тем, что с 2004 по 2019 год школы и вузы объединились в рамках одного ведомства, со всеми последствиями для **кадрового состава** администраторов, тезис о различии содержания труда вновь нуждается хотя бы в кратком пояснении.

В школе обучаются дети с присущими их возрасту ограничениями познавательных возможностей. Школа – учреждение общеобразовательное, где базовые сведения из различных областей знания даются всем ученикам, вне зависимости от будущей профессии и склонности к изучению того или иного предмета. В школе работает учитель, который должен быть в первую очередь хорошим методистом, знать возрастную психологию, владеть приёмами практической работы с детьми, уметь заслужить доверие ребёнка, найти правильную траекторию развития, помочь раскрыться лучшим качествам его личности. В вузе на основе свободного и осознанного выбора обучаются люди взрослые, завтрашние преподаватели, работники научной, научно-прикладной, социально-административной и образовательной сферы, которые должны не просто усвоить

некоторый конечный объём знаний, но и быть способными в последующей профессиональной деятельности критически оценивать существующее знание и вырабатывать новое. В вузе основной фигурой образовательного процесса является не учитель, а **учёный**, человек, который, прежде чем быть допущенным к преподаванию, обязан доказать перед **профессиональной** аудиторией свою способность к исследовательской деятельности (сбору, анализу и обобщению информации), представить и защитить одну или две квалификационные монографические работы, получить в установленном порядке аттестаты доцента и профессора. В работе вузовского преподавателя найдётся место и методикам, и техникам, но главное всё же – **содержание** излагаемых предметов. Учитель не обязан писать учебник, а для профессора самостоятельное и творческое написание текстов своих курсов – главная и самая прямая обязанность. Урок в школе «проводится», а лекция или лекционный курс в университете «читаются», поскольку любой курс и любая лекция – это самостоятельное и целостное произведение, обладающее научной и научно-педагогической ценностью и подлежащее, в том числе, **зачитыванию**, как читают, например, доклад на конференции или съезде. Так всегда было в России, так чаще всего было и в ведущих западных университетах. Только оригинальная лекторская мысль имеет образовательную ценность.

Заметим, что уровень преподавания в российских императорских университетах был весьма **высоким** и превосходил таковой в элитарных университетах Америки (которую теперь постоянно ставят России в пример). Судить об этом можно по **качеству** опубликованных сочинений российских профессоров, а также по воспоминаниям людей, оказавшихся позднее в эмиграции и получивших возможность сравнить одно и другое.

Балльно-рейтинговая система вынуждает профессора и доцента заниматься несвоей деятельностью – отдавать **слишком много времени** высчитыванию баллов и формированию условий для набора баллов студентом. Для учителя в школе – практика постоянного оценивания обучаемых нормальна, для преподавателя университета – нет. Занятия в вузах всегда организовывались иначе, чем в школе. В школе учитель на одном и том же «уроке» производит опрос домашнего задания, проверяет усвоение, ставит оценки и объясняет порцию нового материала, работу учеников над которой, опять же, может оценивать. В вузе (где учатся взрослые) нет необходимости до такой степени дробить учебный материал и с такой частотой отслеживать усвоение, здесь занятия носят специализированный характер, а итоговый контроль может осуществляться в самых разных формах, разнесённых по времени (коллоквиумы и контрольные работы внутри учебного семестра, зачётная и экзаменационная сессии, защита курсовых и дипломных работ и т.д.). Сессионная форма в российских университетах не отменена, но теперь она сосуществует с **фактической урочной системой**.

В царской России не то, что регулярные оценки, но даже присутствие студента на лекциях, семинарах и зачётах, не считалось абсолютной необходимостью. Лекции могли быть сколь угодно скучными (вплоть до того, что иные студенты на лекциях засыпали), развлекательности или умения «заинтересовать» своим предметом от профессоров и доцентов не требовалось. Честно полученная учёная степень не оставляла сомнений в профессиональной пригодности преподавателя, а нечестных путей получения степени до революции не существовало. Были лекционные курсы обязательные, были курсы, оставленные на собственное усмотрение студента (по записи). Посещение лекций в некоторых случаях инспектировалось, но прогульщиков не отчисляли, и в целом, «высшие учебные заведения мало интересовались, каким путём студенты получают знания». Зато в конце учебного года (май-июнь) проводился строгий и честный экзамен. Не

сдавшие его **отчислялись**. «Вполне справедливо полагалось, что собственное желание студента учиться, подкреплённое одним жёстким экзаменом <...> является более эффективным стимулом, чем множество контрольных работ и зачётов <...>» [Сорокин 1992].

Честность экзамена определялась тем, что преподавательские штаты не были привязаны к контингенту обучаемых. Университеты готовили интеллектуальную элиту страны и не держались за неспособных учиться, как это массово началось в советское время. Вот, собственно и всё, что следует делать, при желании получить *качественного* специалиста. И никакого «менеджмента», и никакой суеты с текущей учебной документацией, которая просто **ни для чего не нужна**. Цитированный выше П. Сорокин, сравнивая российскую систему царского времени с американской, приходит к выводу о безоговорочном преимуществе первой. «Такая система была **более свободной, плодотворной и творческой**, нежели современная система с обязательным посещением лекций и частыми, но поверхностными тестами. <...> ... Американская система особенно **вредна для способных** студентов и аспирантов» [Сорокин 1992].

Не было в дореволюционной высшей школе никаких профанационных «рабфаков», «заочного» и «вечернего» обучения. Учёба – это труд, и, чтобы хорошо учиться, надо отдавать учёбе максимум времени, которого у работающих просто нет. Для исключительных случаев есть экстернат, а также частные и государственные гранты, стипендии, субсидии, есть частные учебные заведения и репетиторы.

Неоправданной стороной образовательных стандартов и БРС является снижение доли лекций в пользу «практических занятий» и «самостоятельной работы» обучаемых. Никакая «самостоятельная работа» современного студента ни в каком самом благожелательном приближении не может даже близко сравниться с теми результатами, какие получит из тех же источников и сообщит студенту в готовом виде профессор. Даже если студент и преподаватель прочитают одну и ту же книгу, это будет означать, что они прочитали *разные* книги. Возможности готовиться самостоятельно по «заслуживающей доверия литературе», чем грешили студенты императорских вузов, резко сократились в наши дни, поскольку литература неимоверно разрослась, а в социально-гуманитарных науках ещё и разделилась на множество мелких идейных течений, во взаимоотношениях которых человеку со стороны разобраться довольно непросто.

В учебном процессе университетов, в силу более высокой содержательной сложности, а иногда и неоднозначности преподаваемого материала, имитационные техники (когда обучаемый «самостоятельно» приходит к предзаданному педагогом выводу) ограничены в применении, отличаются трудоёмкостью и низкой эффективностью. В науке ведётся постоянный поиск нового, и этот поиск невозможно отразить в виде утверждённого соответствующей инстанцией учебника. Основная часть сведений, представляющих научный интерес, может быть передана от преподавателя студенту только в готовом, концентрированном виде, то есть – на лекции. Университетский профессор, по классическим стандартам, является носителем так называемого *критического знания*, то есть сам активно участвует в формировании этого знания и понимает, каким именно образом знание получено, в чём его условность и относительность. **Качество образования** будет тем выше, чем выше **научная, а не методическая** квалификация лектора. Поэтому ведущие университеты стремятся пригласить к себе для прочтения курсов не выдающихся методистов или талантливых организаторов «самостоятельной работы учащихся», а **учёных-исследователей** и **знаменитых** людей, способных представить новейшие сведения из тех областей науки, искусства и общественной деятельности, в которых эти люди непосредственно заняты. Иными словами, когда речь о чём-то серьёзном, зовут

именно «читать лекции», и **ни один реальный учёный** не будет сотрудничать ни с каким университетом на основании тех правил, какие изложены в руководящих документах Министерства образования по написанию рабочих программ, организации БРС и тому подобному бумаготворчеству. Ни один уважающий себя исследователь и никакая знаменитость **не будут** заниматься составлением таблиц книгообеспеченности, подсчитывать стулья в аудиториях, вписывать в журналы баллы, писать рабочие программы с кучей бессмысленных таблиц, отражающих вымышленные «этапы формирования компетенций» и заниматься другими дикими, с точки зрения талантливого и состоявшегося человека, вещами. Иными словами, в Европе и в Америке не найдётся никого («с мировым именем»), согласного преподавать в России на тех принципах, которые установлены профильным министерством для преподавателей *с российским гражданством*. И возникает вопрос, чему же в таком случае упомянутые принципы служат? Неужели развитию?

Собственно этим подводится черта под всеми разговорами как о нужности самого «менеджмента качества», так и о целесообразности БРС, вкупе с акцентируемой этой системой «практической» и «самостоятельной» работой. «Практические занятия» хороши в обучении вождению автомобиля или стрелковому делу, в университете их доля не может быть слишком большой, не может быть одинаковой для учебных планов разных направлений подготовки и разных дисциплин в рамках одного и того же направления. Сколько времени на ту или иную работу считает нужным уделять аттестованный компетентным государственным органом преподаватель, столько и должно быть.

Лекционная работа в российских вузах сегодня недооценена, как по оплате труда преподавателя, так и по рейтинговой оценке усилий студента (всего 1 – 2 балла за присутствие на лекции). Приходится слышать, что в современном мире надо не столько давать знания в готовом виде, сколько учить самостоятельно находить нужную информацию. Отчасти это правильно. Работать с информацией в университетах учили всегда, однако важно не просто «находить информацию», но и оценивать качество этой информации, понимать её возможную ангажированность и тенденциозность, видеть место этой информации в составе более общего системного целого. Школьный учитель, как уже было сказано, ограничен в содержании образования типовым учебником и не обязан выходить за его пределы. Преподаватель вуза должен знать всю так называемую «дисциплинарную матрицу» (Thomas Samuel Kuhn), а желательно и «междисциплинарную», иметь полное понимание о разрешающих возможностях используемых в науке источников, методов и частных техник. В отличие от студента, он подходит к анализу любых опубликованных данных с принципиально иным багажом фактических, причинно-следственных и структурно-функциональных представлений. Качественная лекция вузовского педагога представляет собой концентрированное знание и даёт слушателям стройную систему координат и ориентиров в рассмотрении новой для них предметной области науки. Результаты профессорской исследовательской работы (неважно, ведётся ли она по первоисточникам или по литературе) даже близко нельзя сравнить с теми разрозненными крохами случайной, усреднённой или искажённой информации, которые студент может сам извлечь из доступных ему, никем не систематизированных и не верифицированных источников, включая и ресурсы Internet.

В том и заключён главный смысл присутствия профессора или доцента в вузе, что благодаря их научно-педагогической деятельности создаётся возможность эффективно донести до заинтересованной аудитории постоянно обновляемое, систематизированное и наиболее достоверное на данном этапе науки знание. Если бы дело обстояло иначе, в вузах могли бы работать обычные учителя без степеней и званий, а при нынешней

«цифровизации» – и учителей можно в перспективе заменить одним техническим сотрудником, способным сопровождать использование «обучаемыми» одинаковых для всех электронных учебников или онлайн-трансляций.

По той же причине, крайней осторожности заслуживает идея «дистанционного образования». Дистанционно можно формировать навыки пользования MS Excel, или излагать Правила дорожного движения. В более сложных случаях, где требуется пробудить творческую мысль или исследовательскую инициативу, приобщить к культуре дискуссии, сформировать навыки публичного выступления и т.д., альтернативы живому общению нет.

Вводя школьную регулярность оценивания в вузовскую практику и ничего не меняя к лучшему в положении и *загруженности* преподавателя, БРС парализует не только факультативную научно-исследовательскую деятельность преподавателя, но и его обязательную работу по совершенствованию читаемых курсов, заставляя отдавать все силы присутственным часам и ведению бесполезной «методической» документации, тем самым серьёзно снижает качество подготовки студентов. Вопрос о *нагрузке* отдельный, но чтобы в первом приближении было понятно, о какой «загруженности» идёт речь, отметим, что в результате «эффективного менеджмента» норма (!) **аудиторной нагрузки** в России сегодня установлена на запредельном, неизвестном ни Европе, ни Америке уровне в 900 аудиторных часов (Sic!). Тем удивительнее слушать рассуждения чиновников о необходимости «интенсифицировать» публикаторскую и научную активность вузовских педагогов. Отработав на 180 часов больше, чем в *среднем учебном заведении* (где возможны 720¹, а не 900 часов), вузовскому преподавателю самое время осчастливить *SKOPUS* или *Web of Science* неувядающей новационностью своих выполняемых в обеденный перерыв и по ночам «исследований». Предполагается, что у преподавателя нет вообще никаких других гражданских обязанностей, кроме обязанности соответствовать всё возрастающим требованиям МСМК.

Обозреватель журнала «Коммерсантъ Власть» Евгений Жирнов, изучавший взаимоотношения государства и учёных-невозвращенцев (их было очень много, начиная с 1920-х гг., и поток не иссякал), подобрал простые и удивительно точные слова: «Учёный может плодотворно работать там, где есть необходимые условия – возможность думать, **не отвлекаясь на посторонние проблемы** <...>» [Жирнов 2009]. Каким же целям служит «менеджмент качества», если он поглощает значительную часть «рабочего» и «нерабочего» времени учёного, преподающего в вузе?

БРС имеет много частных нерешённых проблем учебно-методического плана. Назовём некоторые из них.

1) Отсутствует единообразие в понимании балльно-рейтинговой системы разными вузами и разными преподавателями в пределах одного вуза, практика разных подходов к выставлению баллов. Локальные административные акты уточняются и видоизменяются, что лишает получаемые студентами оценки сопоставимости, а значит, и сами «рейтинги» – значительной части приписываемого им смысла.

2) Локальные акты устанавливают разнообразие нормативов в оценивании студентов разных направлений подготовки очной и заочной формы обучения. За одно и то же по продолжительности практическое занятие при равной трудоёмкости домашней подготовки в одном случае максимально ставится 8 баллов, в другом – 10, в третьем – 12 или 15, а в четвёртом – 25. Почему так сделано, понятно из арифметических соображений (зачётная единица должна быть наполнена одинаковым количеством баллов при

1. Например, Приказ Минобрнауки от 22.12.2014, № 1601.

разном количестве учебных часов), но не вполне понятно из соображений педагогических. В УлГПУ последняя версия Положения позволяет составителю рабочей программы самостоятельно определять количество баллов за одно занятие и за отдельные виды учебной работы [Положение 2019]. Вроде это хорошо, поскольку оставляет преподавателю большую свободу рук, но с другой стороны, исчезает последнее позитивное, что можно было найти в БРС-шкалировании, – претензии на формальную строгость и элементы сопоставимости, предзаданный, а не произвольный характер выставяемых баллов, равномерность в аттестационной нагрузке на обучаемого.

3) Неурегулированность пересдач задолженностей текущей успеваемости. Почти всегда в академических группах находятся студенты, отсутствовавшие на большом числе занятий. Часть из пропускавших может иметь уважительные причины (медицинские справки и проч.). До внедрения БРС такой студент имел возможность хоть как-то подготовиться к экзамену или зачёту по рекомендованной и иной авторитетной для него литературе, по чужим конспектам, мог подойти на консультацию к преподавателю, и, в зависимости от способностей и приложенных усилий, получить оценку. Теперь, строго следуя требованиям БРС, студент не может претендовать даже на «удовлетворительно», если у него нет достаточного количества баллов текущей успеваемости. Например, при трёх «зачётных единицах», удельный вес процедуры, названной «экзаменом» составляет только 64 балла из 300 возможных, при минимальном пороге удовлетворительной оценки 151 балл. Где же брать недостающие баллы? Пересдача пропущенных занятий как бы разрешена, но каким именно путём и в какое учебное время должны оцениваться несостоявшийся доклад или несконченная презентация, пропущенные коллоквиум или учебная конференция, Положение о БРС не уточняет. Для преподавателя приём подобных задолженностей будет являться очень большой и ни в каких документах не отражённой аудиторной нагрузкой. Суммарное количество студентов, обучаемых **одним** преподавателем за год по кафедре философии и культурологии УлГПУ может достигать 700 – 800 человек. Получается, за семестр у каждого из нескольких десятков (20 – 50) не посещавших занятия или не набравших пороговых баллов студентов нужно принять по 10 – 15 пропусков. А ещё есть студенты, добившиеся от деканата разрешения на так называемое «свободное посещение» (эвфемизм разрешения не посещать занятия). Для них, с позиций БРС, необходимо составлять индивидуальный график занятий, а, значит, требуется откуда-то брать соответствующее дополнительное рабочее время (контактной работы), которого в пределах, установленных законодательством, просто нет.

4) Проблема предопределённости итогов. Если в рабочую программу учебной дисциплины заложена равномерная аттестационная нагрузка на студента (например, максимум 12 баллов за каждое занятие), при некотором количестве баллов, набранных к середине семестра, дальнейшее обучение по предмету становится либо вообще бессмысленным, либо для студента оказывается невозможным получение желательной оценки («отлично» или «хорошо»). Что будет стимулировать студента набирать баллы свыше 151 («удовлетворительно»), если 211 баллов («хорошо») оказываются уже недостижимыми даже с учётом призрачной возможности набрать 64 балла на экзамене? Возникает вопрос о досрочном оформлении результатов обучения, но такой возможности нет. Похожая проблема может сопутствовать и дисциплинам, по которым установлен «зачёт», если только в локальный акт не внесена оговорка, что студент под угрозой лишения всех ранее заработанных баллов обязан присутствовать на «зачёте» и подтвердить их своим хорошим ответом [Положение 2019]. Здесь спорным моментом является аннулирование баллов, выставленных в официальный документ (журнал).

5) Очевидное противоречие между основной идеей БРС о более глубокой дифференциации контингента обучаемых и выделяемыми для такой дифференциации учебными часами. Например, по Положению УлГПУ о БРС, действовавшему в период между 2011 и 2019 гг., для получения оценки «отлично» по курсу трудоёмкостью три зачётных единицы студент не должен потерять более 29 баллов за весь семестр ($300 - 271 = 29$), для получения оценки «хорошо» – не должен потерять более 89 баллов за семестр ($300 - 211 = 89$), а это значит, что на каждом практическом занятии каждому студенту преподаватель должен выставить **мотивированную** оценку по 12-балльной системе. Таким образом, для сохранения равенства шансов обучаемых, каждое практическое занятие должно сопровождаться оценением **всех** студентов группы. Группы же для практических занятий комплектуются численностью до 25 – 40 человек, и нагрузка преподавателя рассчитывается так, как будто занятия ведутся по советской системе, где студента можно было спрашивать 1 – 2 раза за семестр, и не было обязательного журнала.

Продолжительность аудиторной «пары» составляет 90 (45 + 45) минут. Из этого времени надо отнять: хотя бы несколько (до 5) минут на вводное слово к занятию, ещё столько же (до 5 минут) – на подведение содержательных итогов, не менее 5 – 10 минут (в сумме за всю «пару») – «накладные расходы» на работу с журналом, минимум 5 – 10 минут (в сумме за «пару») на самые минимальные комментарии преподавателя к выступлениям и неизбежные паузы между выступлениями студентов, не менее 5 минут на объявление балльно-рейтинговых результатов и моральное поощрение лучших студентов и т.д. Всё перечисленное (до 20 – 30 минут в сумме) – необходимые составляющие учебного процесса, но за их вычетом на собственно выступления студентов останется чуть больше 1 астрономического часа. То есть, на 1 студента в группе из 25 человек придётся порядка 2-х минут выступления. Именно эти две минуты и предполагается безошибочно и сопоставимо оценить по 12-балльной шкале. Причём преподаватель должен не просто проставлять баллы, но и быть готовым разъяснить, за что именно ставится такая, а не другая оценка, почему поставлены 7, а не 8 баллов и т.д. Даже имея на руках детальные критерии оценивания, это не так легко сделать в применении к конкретному ответу и в сравнении с другими такими же конкретными ответами, и совершенно нереально сделать за 1 час для 25 человек, и ещё более нереально – делать так по 3 – 4 раза в день (именно столько «пар» могут оказаться в расписании преподавателя ежедневно при официальных 900 часах контактной нагрузки). Впрочем, кого интересует реальность в условиях «менеджмента качества»?

Оценивание представляет сложную форму педагогической работы. Советские нормы оценивания были результатом строгих методов нормирования труда, истинность которых подтверждалась многолетним опытом. Например, оценивание знаний группы из 25 человек по 4-балльной шкале («неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично») отражалось в нагрузке университетского преподавателя примерно 8-ю часами. Баллы такому контингенту в 25 человек по 8 – 25-балльной шкале (то есть в 3 – 6 раз более детально) предлагается выставить за 2 часа учебной нагрузки (= «пара»). С 2019 г. противоречие сгладили способом, уже отмеченным выше в пункте 2), с теми же самыми плюсами и минусами. А вообще система столь детального балльно-рейтингового оценивания должна предполагать крайне небольшую численность групп, не более 6 – 10 человек в каждой, что едва ли когда-нибудь станет правилом, исходя из установленного соотношения между числом преподавателей и числом студентов (1:12).

Разумеется, проблемы, порождённые БРС, некоторые решения имеют. Может быть изменена сама модель оценивания [Зорин 2017], могут быть усовершенствованы

локальные нормативные акты. Весь вопрос, для чего это делать? **Зачем совершенствовать то, что никому не нужно?**

В реальности БРС не решает тех задач, которые на неё возлагались. Например, она ничем не помогает в признании-непризнании дипломов, а барьеры между странами сохраняются и их немало (политические, социальные, экономические, языковые и др.). Номинальная «балльно-рейтинговая система» соседствует с драматическими статусными различиями (как относительно положения университетов, так и положения преподавателя), с разницей в подходах к администрированию образования, к его содержанию и предназначению.

Внутри страны БРС имела бы смысл, если бы существовал социальный заказ на дифференцирование обучаемых, если бы материальное положение и достигаемый статус студента находились в зависимости от выставляемых преподавателем баллов.

Простейший путь поднять интерес к учёбе заключён в следующем. Стипендия складывается из двух частей: 1) социальная часть (одинаковая для всех и не очень большая), 2) рейтинговая (дополнительная сумма в рублях, равная количеству баллов набранных за зачётную и экзаменационную сессию и умноженная на установленный учредителем коэффициент). Обладатели высших рейтингов могут претендовать на именные стипендии. Различие между стипендиальным минимумом и максимумом четырёхкратное. По окончании университета с полученным за все годы обучения суммарным рейтингом связана присваиваемая категория (квалификационный уровень) и назначаемая зарплата (как когда-то определялись разряды ЕТС), а также возможность приоритетного выбора привлекательных рабочих мест.

При соблюдении такого рода условий БРС могла бы оказаться интересной для обучаемых, и её стоило бы доводить до совершенства. Сегодня заниматься этим бесперспективно, тем более, что имеются прецеденты отказа вузов от рейтинговой системы, и таким образом, с потерей универсальности она окончательно теряет смысл.

Подведём итоги. В настоящий момент балльно-рейтинговая система: (1) искусственна, (2) формальна, (3) чрезвычайно трудоёмка и обременительна для исполнения, (4) педагогически бессмысленна, (5) социально не востребована, (6) деградирующе влияет на учебный процесс в университетах.

Рассматривать опыт использования БРС необходимо в увязке с другими политическими и социальными проблемами, особенно с проблемой **положения педагога** высшей школы. Существующий хаос в оценивании, привязанность к выжившим свой век и никому не нужным формам отчётности, к рукописям на бумажных носителях и неудобным в использовании, зато «отечественным» компьютерным программам, недоговорённости в области прав и взаимных обязанностей преподавателя и студента негативно сказываются на качестве образования.

Источники и литература:

1. Жирнов Е. Меня тут ценят только потому, что я добился успеха в Англии. // Коммерсантъ Власть. № 46. 23.11.2009. [Электронный ресурс]. // URL: /<https://www.kommersant.ru/doc/1273737> (дата обращения 15.04.2020).
2. Зорин А. Н. Учебно-методические рекомендации по социально-гуманитарным дисциплинам. Ульяновск: ФГБОУ ВО УлГПУ, 2017. 28 с.
3. Куда Владимир Путин предложил вывести русский язык. // Ведомости. 05.11. 2019. [Электронный ресурс]. // URL: <https://www.vedomosti.ru/politics/articles/2019/11/05/815484-vladimir-putin-ukazal> (дата обращения 15.04.2020).
4. Пискунова Н. Знания – сила, рейтинги – слабость. // Газета.Ru. 19.01.2020. [Электронный ресурс]. // URL: https://www.gazeta.ru/comments/column/n_piskunova/12911444.shtml (дата обращения 15.04.2020).

5. Путин превратил разговор о русском языке в стратегическое совещание. // Интернет-портал Новая пресса. 06.11.2019. [Электронный ресурс]. // URL: <http://new-prensa.ru/new/2019/11/16335/> (дата обращения 15.04.2020)/
6. Путин предложил вернуться к специалитету при подготовке преподавателей русского языка. // INTERFAX.RU. 05.11. 2019. [Электронный ресурс]. // URL: <https://www.interfax.ru/russia/683055> (дата обращения 15.04.2020);
7. Путин усомнился в необходимости подготовки бакалавров по русскому языку. // РБК. 05.11. 2019. [Электронный ресурс]. // URL: <https://www.rbc.ru/society/05/11/2019/5dc1970d9a7947e0a0a010e7> (дата обращения 15.04.2020).
8. Путин: «пещерные русофобы» объявили войну русскому языку. // РИА Новости. 05.11. 2019. [Электронный ресурс]. // URL: <https://ria.ru/20191105/1560599598.html> (дата обращения 15.04.2020).
9. Сергей Капица. Культуру надо насаждать! Даже силой... Иначе нас всех ждёт крах. // Еженедельник «Аргументы и Факты». 2008. № 7. 13.02.2008. [Электронный ресурс]. // URL: <https://aif.ru/archive/1665533> (дата обращения 15.04.2020).
10. Сергей Капица: «Россию превращают в страну дураков». // Еженедельник «Аргументы и Факты». 09.09.2009. [Электронный ресурс]. // URL: <https://aif.ru/society/13372> (дата обращения 15.04.2020).
11. Положение о балльно-рейтинговой системе аттестации студентов от 26 апреля 2019 г. № 87. Ульяновск, 2019. 21 с.
12. Сорокин П. А. Дальняя дорога: Автобиография. Предисл. и примеч. А. В. Липского. М.: Московский рабочий; ТЕРРА, 1992. 303 с.
13. Чичерин Б. Н. Россия накануне XX столетия. Берлин: Издание Гуго Штейниц, 1900. 188 с.
14. The Bologna Declaration of 19 June 1999. [Электронный ресурс]. // URL: http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf (дата обращения 15.04.2020).

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

УДК 378
ББК 74.3

Рефлексивные способности молодых педагогов: анализ результатов исследования и опыт развития

Шустова Любовь Порфирьевна,

кандидат педагогических наук, начальник отдела перспективных исследований и проектов, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Данилов Сергей Вячеславович,

кандидат психологических наук, директор центра образовательных перспектив и инноваций, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Есенкова Татьяна Федоровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий дошкольного и начального образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация: Рассматриваются возможности Центра сопровождения молодых педагогов, созданного в Ульяновском государственном педагогическом университете им. И.Н. Ульянова, как ресурса, призванного оказывать разностороннюю помощь и поддержку молодым педагогам на начальном этапе профессиональной карьеры. Представлен анализ результатов исследования рефлексивных способностей молодых педагогов со стажем работы до 3-х лет. Основным результатом проведённого исследования стало выявление необходимых оснований для оказания помощи и поддержки молодых специалистов усилиями сотрудников Центра. Описана методика тренинга, направленного на развитие рефлексивных способностей молодых педагогов.

Ключевые слова: педагогический университет, молодой педагог, центр сопровождения молодых педагогов, рефлексия, рефлексивная компетентность, профессионально-личностное развитие.

Reflexive Abilities of Young Teachers: Analysis of Research Results and Development Experience

Shustova Liubov P.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Advanced Research and Projects, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Danilov Sergey V.,

Candidate of Psychological Sciences, Director of the Center for Educational Prospects and Innovations, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Esenkova Tatiana F.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogical Technologies of Preschool and Primary Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article regards the possibilities of the Center for the Support of Young Teachers, created at the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov. It is considered as a resource designed to provide comprehensive assistance and support to young teachers at the initial stage of a professional career. The article presents the analysis of the results of a study of the reflexive abilities of young teachers with working experience up to 3 years. The main result of the study was the identification of the necessary grounds for the assistance and support of young professionals. The training technique aimed at developing the reflective abilities of young teachers is described.

Keywords: pedagogical university, young teacher, center for accompanying young teachers, reflection, reflective competence, professional and personal development.

Введение. Повышение конкурентоспособности российской школы напрямую зависит от профессионального уровня педагогических работников, которые придут работать в школу. В современных условиях молодому педагогу, приступающему к своей профессиональной деятельности, необходимо стремиться к постоянному росту, развитию и самосовершенствованию в профессиональном и в личностном планах.

В условиях модернизации образования и реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов возникает проблема осмысления рефлексии как психолого-педагогического фактора становления профессиональной компетентности молодого педагога. Одним из важных профессиональных качеств молодого педагога на пути его становления в профессии становится его готовность и способность к рефлексии.

Исследования, посвящённые развитию профессиональной компетентности педагога, всё больше апеллируют к феномену рефлексии. Отметим, что термин «рефлексия» происходит от латинского «*reflexio*», что означает «отражение», «обращение назад». В словаре иностранных слов данное понятие определяется как самообладание, самопознание субъектом собственного внутреннего мира.

Феномен «рефлексия» изучается в русле различных наук: философии, социологии, психологии, педагогики и др.

Так, в современной философии она трактуется как форма теоретической деятельности социально развитого человека, направленная на осмысление собственных действий, а также как деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека [Деркач 2005].

В психологии, в частности в работах В. А. Лефевра, говорится о рефлексии как о

понимании субъектом самого себя, своих внутренних психических состояний, а также того, каким образом другие знают и понимают рефлексирующего, его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления [Лефевр 2003].

Согласно И. Н. Семёнову, рефлексия – это процесс преобразования стереотипов опыта, внутренние условия выхода в инновационную (порождение новых идей, построение нового опыта) практику [Семёнов 1989].

В качестве механизма познания, понимания и регуляции поведения людей в ситуациях межличностного и группового общения рассматривается данное понятие в социальной психологии.

В современной педагогической науке под рефлексией понимается самоанализ деятельности и её результатов, совокупность способностей анализировать, оценивать, понимать себя, регулировать собственное поведение и деятельность. В частности, А. К. Маркова характеризует педагогическую рефлексию как обращённость сознания учителя на самого себя [Маркова 1996].

В педагогической акмеологии рефлексия рассматривается в качестве механизма развития педагогического мастерства, профессионального самосовершенствования и саморазвития, проявляющихся в способности специалиста занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности.

Развитие рефлексии педагога в образовательном пространстве, по мнению Н. В. Калининой, не происходит само по себе, а требует создания в образовательной среде специальных условий. Одним из таковых является возможность выбора педагогом собственных способов и путей достижения высоких образовательных результатов. Другим условием выступает владение методами объективной оценки результативности труда. Третье условие – мотивирование педагога к самоизменению, к совершенствованию педагогической практики [Калинина 2007].

Необходимость развития рефлексивных способностей молодого педагога определяется рядом обстоятельств: во-первых, развитые рефлексивные умения позволяют восполнить недостаток информации, поступающей к педагогу от детей; во-вторых, развитая рефлексия молодого педагога в общении с детьми важна для установления «субъектно-субъектных» отношений между ними.

Следует отметить, что категориальный аппарат педагогической науки пополнился новым понятием – «рефлексивная компетентность», под которой понимается профессиональное качество личности педагога, повышающее профессионализм, педагогическое мастерство и являющееся составной частью общей педагогической компетентности. Основными компонентами рефлексивной компетентности являются: когнитивный, операциональный и личностный. Последний и определяет направленность рефлексии педагога на саморазвитие и самоактуализацию в профессиональной деятельности.

В образовательном процессе рефлексивная компетентность выступает как необходимая составляющая профессионального развития начинающего педагога, как готовность и способность сделать профессиональную проблему предметом своего сознательного анализа, необходимое условие повышения его профессионализма и педагогического мастерства. Ее наличие выводит педагога на «субъект-субъектную» позицию, когда он становится способным моделировать, организовывать и преобразовывать свою профессиональную деятельность, что в свою очередь способствует оптимизации образовательного процесса обучающихся и профессионально-личностному развитию самого педагога. Сформированность рефлексивных способностей будет являться одним из показателей его профессиональной компетентности, характеризовать его способность к

самообразованию, стремлению к росту, самосовершенствованию. В то же время, авторы отмечают «недостаточной разработанность условий, необходимых для формирования педагогической рефлексии и развития рефлексивной функции сознания будущего учителя» [Неделина 2003: 2]. Результаты отдельных исследований показывают, что большинство (по данным Н. Д. Шатовой – до 90%) студентов педагогических университетов не осуществляют рефлексивную деятельность сами и не обладают готовностью и способностью к организации рефлексивной деятельности школьников [Шатова 2011, IV: 103].

Следовательно, возникает необходимость в изучении условий её формирования, а также в организации специального обучения молодых педагогов методам и средствам групповой и индивидуальной рефлексии.

Задачу развития рефлексивной компетентности молодого педагога необходимо решать с самого начала его профессионального пути. В образовательной организации помочь в этом молодым педагогам могут их опытные коллеги, наставники, методисты.

В Ульяновской области есть еще один ресурс, призванный оказывать разностороннюю помощь и поддержку молодым педагогам, – Центр сопровождения молодых педагогов, созданный в Ульяновском государственном педагогическом университете им. И. Н. Ульянова. Сотрудники данного Центра, встречаясь с молодыми педагогами образовательных организаций региона, организуют исследования затруднений и проблем начинающих учителей, проводят учебно-методические семинары, консультации по актуальным проблемам развития образования, которые позволяют им успешно преодолевать «дефициты» профессиональных компетентностей и самореализоваться в дальнейшем в качестве профессионала [Данилов, Шустова, Глебова 2017].

Одним из таких мероприятий стал научно-практический семинар «Развитие рефлексивной компетентности в профессиональной деятельности молодого педагога», организованный для молодых педагогов Барышского и Новоспасского районов Ульяновской области, направленный на развитие профессиональной рефлексии. В рамках данного семинара было организовано исследование рефлексивных способностей у начинающих учителей.

Целью исследования стало выявление индивидуальной меры выраженности рефлексивных способностей молодых педагогов.

Исследование было направлено на проверку выдвинутой нами **гипотезы**, согласно которой рефлексивные способности большинства молодых педагогов сформированы недостаточно хорошо (на среднем и низком уровне).

Организация и методы исследования. В исследовании приняли участие 32 молодых педагога в возрасте от 24 до 27 лет из двух муниципальных образований Ульяновской области: Барышский и Новоспасский районы.

В качестве метода исследования использовалась методика диагностики А. В. Карпова по определению индивидуальной меры выраженности рефлексивности [Есенкова, Шустова, Данилов, Кузнецова 2018]. Среди методик, направленных на изучение рефлексивных способностей, она наиболее популярна, валидна и методологически обоснована. Методика содержит список ситуаций, отражающих понимание рефлексивности как склонности к размышлению над собственными поступками респондента и действиями других людей, к обдумыванию происходящего в его жизни в ракурсе прошлого, настоящего и будущего.

Мы попросили молодых учителей прочитать утверждения из стимульного материала и выбрать те варианты ответа (1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно), которые наилучшим

образом отражают их мнение. Анкета заполнялась индивидуально. Обработка данных, полученных в ходе анкетирования (суммирование баллов с учетом прямых и обратных утверждений), переводилась в стены, которые являлись индикаторами высокого, среднего и низкого уровней сформированности рефлексивности молодых педагогов. При интерпретации результатов исследования обращалось внимание на неоднозначность трактовки выявленных уровней, делался акцент на отличие рефлексии от «самокопания».

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты исследования молодых педагогов (со стажем от 1 до 3-х лет) на предмет выявления рефлексивных способностей в их профессиональной деятельности представлены в таблице.

Таблица

Уровни сформированности рефлексивности молодых педагогов (в %)

Уровни сформированности рефлексивности		
Высокий	Средний	Низкий
25	56	19

Из таблицы видно, что высокий уровень сформированности рефлексивности выявлен только у четверти (25 %) респондентов, участвующих в исследовании. Этой группе педагогов свойственно планировать свои действия и прогнозировать их возможные последствия с целью внесения дальнейших коррективов, анализировать свою профессиональную деятельность, выяснять причины и следствия действий и поступков как собственных, так и других людей.

Вместе с тем, отмечалось, что данный уровень развития рефлексии у некоторых молодых педагогов сопряжен с нежелательным феноменом «самокопания», «умственной жвачки», когда происходит погружение в собственные мысли и «застывание» в них; излишние переживания и огорчения по поводу совершенных ошибок; осознание, что не находишь выхода из сложившихся ситуаций, не принимаешь и не понимаешь их, а также вызвавших их причин, не можешь определить, что делать дальше; принимаешь экстремальные и порой непродуманные решения.

У остальных 75% учителей был обнаружен средний и низкий уровни сформированности рефлексивности.

Средний уровень оказался характерен для большей части молодых педагогов, а именно 56% респондентов. Он предполагает наличие способности к анализу и планированию своих действий, осознанию своего отношения к происходящим ситуациям. Однако уровень рефлексивного анализа не глубокий, а рефлексивные процессы осуществляются эпизодический, время от времени.

Низкий уровень рефлексивности отмечался у 19% молодых педагогов. Данная категория респондентов, с одной стороны, испытывает трудности с осознанием действий и поступков как своих, так и других людей, не умеет предвидеть последствия совершенных ошибок, а, значит, и своевременно их корректировать; респонденты склонны к повторению ошибок в сходных ситуациях, с другой стороны, они испытывают легкий дискомфорт от того, что не надо тратить время, силы и эмоции на анализ и самоанализ.

Выявленные проблемы указывают на то, что молодые учителя уже в самом начале педагогической деятельности нуждаются в развитии и совершенствовании рефлексивных способностей, которые помогут им в дальнейшем решать разнообразные профессиональные задачи. Следовательно, необходимо создавать условия, обеспечивающие развитие личной и профессиональной рефлексии молодых педагогов.

Такими условиями могут выступать различные виды специально организованной деятельности: супервизия, позволяющая оценить себя как специалиста и сформировать свою профессиональную идентичность; групповые дискуссии, помогающие сопоставить противоположные позиции, увидеть проблему с разных сторон; включение молодых педагогов в рефлексирующие практики, игровые ситуации и др.

Одним из примеров такой деятельности, направленной на практическое развитие рефлексивных способностей молодых педагогов может выступить занятие в формате тренинга, проведенное авторами данной статьи в рамках семинара «Развитие рефлексивной компетентности в профессиональной деятельности молодого педагога». Содержание занятия было направлено на работу с текстом, который выступил в качестве стимульного материала для рефлексивной деятельности молодых педагогов.

Методика проведения занятия включала в себя несколько этапов. На первом – ведущие рассказывали своим молодым коллегам о том, что собой представляет статья как жанр научного творчества педагога, о её роли с точки зрения карьеры и профессионального развития, о процессе подготовки, структуре, формальных требованиях, предъявляемых к статьям и т.д.

Затем, все участники занятия произвольным образом делились на несколько групп количеством от 3 до 5 человек. В каждую из них ведущие раздавали заранее заготовленные фрагменты текста (9 – 11 предложений) одной из своих опубликованных статей. Задание, которые получали на этом этапе учителя, состояло в том, чтобы переработать текст полученного фрагмента, заменив в нем слова и фразы, сделать его уникальным, сохранив при этом его идею и смысл.

Время, затрачиваемое на выполнение этого задания, не превышало 15 – 20 минут, после чего переделанные фрагменты зачитывались и обсуждались со всеми участниками.

Соединив все фрагменты, мы получали новый вариант текста статьи, для которой на третьем этапе занятия группа формулировала новое название, ключевые слова и аннотацию. Подготовленный вариант статьи проверялся на уникальность с помощью бесплатного ресурса TEXT.RU¹.

Заключительным этапом занятия была рефлексия идей и переживаний молодых педагогов, появившихся в процессе работы над текстом; конструктивных находок, позволивших успешно организовать выполненную деятельность; возникновения осознанного желания самостоятельно подготовить статью и первоочередных шагов, которые нужно для этого сделать. Здесь ведущими предлагался краткий обзор возможностей (сборников материалов конференций, журналов, Интернет-ресурсов), где молодые педагоги могли бы опубликовать свои работы.

По итогам занятия участники отмечали, что процесс подготовки статьи стал для них более понятным и осмысленным и, соответственно, менее формальным. Многие отмечали появление мотивации к этой деятельности и готовность воплотить её на практике.

Еще одним условием развития личной и профессиональной рефлексии молодых педагогов может стать создание специально организованной рефлексивной образовательной среды, стимулирующей развитие у молодых педагогов профессиональной рефлексии. Использование в своей деятельности интерактивных методов обучения, проектных видов работы, тренинговых занятий и мастер-классов, деловых и ролевых игр, дискуссий и дебатов, побуждающих субъектов образовательных отношений к анализу своих действий, высказываний, поступков и предоставляющих обратную связь и возможность взаимооценки, будет способствовать совершенствованию рефлексивных

1. URL: <https://text.ru/antiplagiat>.

способностей начинающих учителей. Очень важно, на наш взгляд, чтобы каждый молодой педагог сделал рефлексию повседневной потребностью, так как процесс обучения чрезвычайно ёмкий по каждодневным событиям для личности, если эти события использовать как инструмент профессионально-личностного роста.

Кроме того, не меньшее значение в развитии рефлексии имеет активность самого молодого педагога. С помощью анкет и карт индивидуальных затруднений начинающий педагог может проанализировать характер своих трудностей и ошибок [Есенкова, Шустова, Данилов, Кузнецова 2018; Данилов, Шустова, Глебова 2017].

Помочь молодому педагогу прогнозировать профессиональный рост и развитие, определить перспективы, обозначить будущие профессиональные достижения позволяет персональная Карта профессионального развития педагога. Приложением к ней для начинающего педагога может стать портфолио [Есенкова, Шустова, Данилов, Кузнецова 2018].

Заключение. Данные, полученные в ходе проведённого исследования, позволяют направить деятельность Центра сопровождения молодых педагогов по пути оказания помощи своим молодым коллегам в развитии и совершенствовании рефлексивной компетентности. Решая эту задачу, следует активнее привлекать начинающих учителей к обучению по дополнительным образовательным программам по устранению профессиональных дефицитов, к участию в супервизии и коучинге, вебинарах, семинарах, тренингах и стажировках, способствуя тем самым их профессиональному росту и развитию.

Источники и литература:

1. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. М.: РАГС, 2000. 536 с.
2. Есенкова Т. Ф., Шустова Л. П., Данилов С. В., Кузнецова Н. И. Средства формирования рефлексивной компетентности молодого педагога: сборник материалов. Серия «Библиотека молодого педагога». Ульяновск, 2018. 47 с.
3. Калинина Н. В. Развитие профессиональной рефлексии учителя: трудности и условия. // Сб. научных трудов «Проблемы и перспективы развития профессиональной рефлексии педагогов и психологов образовательных учреждений». Ульяновск, УИПКПРО, 2007. С. 17 – 20.
4. Лефевр В. А. Рефлексия. М., 2003. 436 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 375 с.
6. Неделина С. В. Формирование педагогической рефлексии студентов средствами видеозаписи при изучении педагогических дисциплин. Автореф. дсс... канд. пед. наук. Воронеж, 2003.
7. Семёнов И. Н. Типы взаимодействия наук и методологические ориентации в психологии творчества рефлексии. М., 1989.
8. Сопровождение развития педагога на начальном этапе профессиональной карьеры: монография / под ред. С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2017. 293 с.
9. Шатова Н. Д. Организация рефлексивной деятельности студентов педагогического вуза на учебных занятиях по алгебре. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 4 (58). С. 103 – 109.

УДК 37
ББК 74

Подготовка педагогических кадров как проблема исследования

Тихонова Анна Юрьевна,

*доктор культурологии, заведующая кафедрой философии и культурологии,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г.
Ульяновск, Россия*

Солнцева Оксана Владимировна,

*соискатель, проректор по воспитательной работе, Ульяновский государственный
педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

Аннотация. Проведен анализ диссертационных исследований, посвященных подготовке и повышению квалификации педагогических кадров в РФ, по темам: история педагогического образования в различных регионах, создание региональных моделей подготовки учителей, роль вузов в кадровом обеспечении субъектов государства, изучение профессионально-методической подготовки учителей-предметников и педагогов для всех ступеней образования, овладение учителями инновационными технологиями. Определено, что вопросы проектирования и прогнозирования процесса подготовки педагогических кадров недостаточно изучены; мало работ, анализирующих образовательный потенциал провинции для прогнозирования изменения потребностей в педагогических кадрах.

Ключевые слова: диссертации по педагогике, направления исследований в педагогике, подготовка педагогических кадров, система образования, педагогический вуз.

Teacher Training as a Research Problem

Tikhonova Anna Iu.,

*Doctor of Cultural Studies, Head of the Department of Philosophy and Cultural Studies,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

Solntseva Oksana V.,

**Applicant, Vice-Rector, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
Ulyanovsk, Russia**

Abstract. The authors analyzed thesis on the training and professional development of teaching staff in the Russian Federation. They paid particular attention to the following topics: the history of teacher education in various regions, the creation of regional

models for teacher training, the role of universities in the staffing of state entities, the study of vocational and methodological training of subject teachers and educators for all levels of education, mastery of teachers by innovative technologies. It is determined that the issues of designing and forecasting the process of training teachers are not well understood. There are few works analyzing the educational potential of the province to predict changes in the demand for teaching staff.

Keywords: thesis in Pedagogy, areas of research in Pedagogy, teacher training, educational system, pedagogical university.

Педагоги (воспитатели, учителя, преподаватели, наставники) играют важнейшую роль в политической системе общества вне зависимости от этапа ее развития и существующего политического режима. Именно учителя и специалисты дополнительного образования, занимаясь воспитанием и обучением подрастающего поколения, обеспечивают успешное развитие страны. Особенно велика роль педагогического сообщества в периоды серьезных экономических реформ, реализации национальных проектов, нацеленных, например, на «обеспечение присутствия РФ в числе пяти ведущих стран мира» [Национальный проект (программа) «Наука» 2018] или на «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» [Национальный проект «Образование» 2019]. Сложностью задач, поставленных перед системой образования, обуславливает то, что подготовка кадров для образования должна быть комплексной, непрерывной, системной и включать в себя многоуровневую работу с учащимися средних специальных учебных заведений, с бакалаврами и магистрами в вузе, а также курсы повышения квалификации и переподготовки.

Теорию и практику непрерывной деятельности по профессиональной подготовке и повышению квалификации педагогов изучали Л. А. Горшунова, Ю. А. Дробышев, Е. М. Ибрагимова, В. А. Курина, И. Е. Малова, В. Н. Никитенко, А. Ю. Петров, А. П. Стуканов, М. Н. Шабанова и др. По свидетельству Е. М. Ибрагимовой, необходимость непрерывного образования учителей диктуется многими причинами, в том числе «постоянным обновлением учебных планов и программ, совершенствованием технических средств обучения, изданием новых учебников и пособий, появлением новых педагогических технологий, способствующих повышению производительности труда учителя, возрастающими темпами роста научной информации» [Ибрагимова 1999: 7].

Цель и задачи исследования. Рассмотрим труды ученых, посвященные указанным проблемам, выявим основные направления исследований, определим частоту обращений к закономерностям и проблемам подготовки педагогических кадров в диссертационных работах по педагогике.

Прежде всего, следует отметить, что анализ проблемы подготовки специалистов для образовательных организаций проводится: на материале значительных территорий, в том числе государств (О. Г. Евграфова, М. Дэлгэржава, С. Г. Емузова, Е. В. Кузнецова, С. А. Кочурина, Л. Н. Лабазина, Р. Т. Ниезматова, С. М. Сабуров, М. М. Сайдуллаева, Л. Н. Слипченко, И. Г. Старшова, М. З. Фозилова, Т. А. Шакибаиан, М. Шарофова, О. А. Юрмашева и др.), на материале конкретных областей и отдельных городов (И. А. Алексеева, С. В. Балянова, Р. Ф. Габидуллин, А. Л. Ефимова, Н. А. Королева, Е. Н. Полякова, Е. И. Садовникова, Е. И. Сумбурова, В. В. Шаталова и др.), на примере отдельных образовательных организаций (Н. В. Беспалова, В. Л. Моложавенко, Н. П. Цеховой и др.). Данной тематикой занимались представители педагогической, исторической, экономической наук. Педагоги-исследователи

акцентируют внимание на особенностях подготовки учителей в конкретном регионе и, чаще всего, изучают подготовку к конкретной образовательной деятельности. Подготовку педагогических кадров за рубежом изучали такие исследователи как Е. В. Абазовик, Е. В. Козлова, Ю. В. Стрункина (Великобритания); А. Абуджрай (Палестина), Г. Б. Андреева, А. П. Захарова, Ю. Н. Куликова, Р. Г. Сахиева (США); В. М. Блинов, Т. Г. Моисеенко (ФРГ); О. С. Гладкова, В. С. Пусвацет, Д. А. Саитова, Л. Н. Слипченко (Германия); М. Дэлгэржава (Монголия); О. В. Емельянова (Норвегия); Л. Н. Лабазина (Франция) и др. Так, Л. Н. Слипченко анализировала специфику подготовки учителей иностранного языка в Германии и подчеркивала, что в разных странах, в том числе и в рамках Евросоюза, «процессы модернизации системы образования приобрели глобальный характер, что делает все более актуальным тщательный анализ мирового опыта развития образования... России необходимо заимствовать элементы зарубежного опыта, доказывающие свою эффективность в конкретной стране» [Слипченко 2006: 5]. А. Абуджрай в своей работе отмечает, что научные знания о ценностно-целевых основах становления системы подготовки учителей технологии в разных странах, в том числе и в Палестине, «способствуют развитию аксиологических основ современного педагогического образования» [Абуджрай 2014: 9]. Безусловно, изучение и адаптация зарубежного опыта к российским условиям необходимы по всем направлениям работы с педагогическими кадрами. Анализ работ о зарубежных системах подготовки педагогических кадров позволяет нам заключить, что недостаточно проанализированы проблемы организации данной работы в странах, военные, дипломатические, торговые и др. контакты с которыми влияли на становление системы образования в России (например, Нидерланды).

Самостоятельное становление бывших союзных республик повлекло за собой перенастройку системы образования в этих странах. Эти процессы проанализированы в исследовательских работах, посвященных подготовке педагогических кадров в странах СНГ, например, в Таджикистане (А. Б. Наврасов, Р. Т. Ниезматов, С. М. Сабуров, М. М. Сайдудлаева, М. З. Фозилова, М. Шарофова).

Исследования особенностей подготовки учительских кадров в том или ином субъекте российского государства нацелены на анализ социокультурных, экономических, исторических и других условий, специфики данной работы на изучаемой территории. Подобные исследования выполнены на материале многих краев и областей РФ и, в большинстве своем, это работы, посвященные изучению конкретного исторического периода. Например, О. Г. Евграфова рассматривает становление системы повышения квалификации в Татарстане с 20-х годов XX века и доказывает, что «глубокое осмысление исторического опыта, критическое его использование важны не только для того, чтобы обозреть пройденный путь, но и для того, чтобы определить ориентиры на будущее в процессе модернизации системы образования» [Евграфова 2011:11].

Особым исследуемым временем в проанализированных диссертационных работах является период Великой отечественной войны. Ученые отмечают, что в сложных условиях военного времени занятия в педагогических вузах не прекращались, преподаватели вели занятия и проводили теоретические исследования, постоянно заботясь о повышении качества образовательного процесса. Так, С. В. Кузнецова приводит пример, что «в 1944 г. доцент Ульяновского педагогического института Т. М. Туров подготовил «Диалектологический словарь Ульяновской области» [Кузнецова 1998: 121], который был рекомендован Народным комиссариатом просвещения для использования в рамках проведения диалектологических экспедиций студентов педагогических институтов совместно с учеными института русского языка Академии Наук СССР. С. А. Чуев исследует

причины нехватки педагогических кадров накануне и во время войны, положение учителей и учащихся на оккупированной территории [Чуев 1998]. Многочисленные исследования подтверждают, что и в военные годы учитель оставался социально-значимой фигурой с высоким социальным статусом.

Представители исторической науки изучают историю подготовки педагогических кадров на той или иной территории как отправную точку для понимания и решения современных проблем повышения квалификации педагогов. Е. Н. Полякова, например, рассматривает становление и развитие системы повышения квалификации педагогических кадров в Красноярском крае с 1917 по 1984 [Полякова 2010]. А. А. П. Дрюченко раскрывает роль партийных организаций областей Центрального Черноземья в профессиональной подготовке и идейно-политическом воспитании учительских кадров в 1966 – 1970 гг. [Дрюченко 1984]. История регионального образования демонстрирует не только зависимость содержания подготовки педагогов от изменяющихся политических условий развития страны, но и раскрывает специфику деятельности местных органов управления по выполнению директив центра на местах.

Особенности функционирования региональных моделей подготовки педагогических кадров стали активно изучаться в педагогике на рубеже XX – XXI вв. (В. А. Гачко, Т. И. Диденко, А. Г. Залялова, Н. А. Королева, Л. Ф. Салихова, Ю. Ф. Тунгусов, А. Н. Туний, В. Т. Худякова, В. М. Шолок и др.). Так, В. А. Гачко подчеркивает, что «для успешного функционирования региональной системы повышения квалификации и переподготовки педагогов необходимо стратегическое планирование развития данной системы, основанное на реформировании и экономико-организационном обосновании стратегии» [Гачко 1997: 21]. Безусловно, подобные стратегии должны разрабатываться в регионах с учетом их научного и образовательно-квалификационного потенциала педагогических и научно-педагогических кадров. Стратегическое планирование с целью прогнозирования потребностей в подготовке педагогов разного профиля в том или ином субъекте государства должно опираться на вышеуказанные исследования.

На основе региональных моделей подготовки педагогов, включающих постдипломное образование, возможно создание межрегиональных кластеров. В. Л. Ширяев в своем исследовании доказывает необходимость «моделирования системы постдипломного образования педагогических кадров в федеральном округе, которая обеспечит сохранение условий для развития уникальных особенностей региональных образовательных систем» [Ширяев 2002: 42].

Примером изучения подготовки кадров в городах страны являются работы И. А. Алексеевой, в которых анализируются организационно-педагогические условия повышения качества работы педагогических кадров. Наибольший интерес, на наш взгляд, представляет работа И. А. Алексеевой, в которой автор с экономических позиций анализирует занятость и движение педагогических кадров в условиях сверхкрупного города Санкт-Петербурга. Автор определяет, что «регулирование спроса и предложения педагогического труда и достижение на этой основе их рыночного равновесия, или хотя бы приближение к нему, является актуальной задачей» [Алексеева 1999: 4]. Выводы исследователя ценны тем, что их можно перенести на региональные центры для регуляции рынка педагогического труда и совершенствования механизмов его государственного регулирования со стороны федеральных и региональных структур власти.

Примером стратегического планирования и управления повышением квалификации педагогических кадров в условиях провинциального города является работа В. П. Ераносян. Автор на материале г. Батайск Ростовской области подтвердила возможность

и необходимость «превращения образования малого города в развивающую и развивающуюся систему, способную обеспечивать развитие личности и развитие местных общественных систем при условии корпоративного взаимодействия между всеми социальными институтами» [Ераносян 2005: 12]. К сожалению, работ, анализирующих образовательный потенциал провинции для прогнозирования изменения потребностей в педагогических кадрах и, как результат, обеспечения интенсификации успешного развития региона, на сегодняшний день явно недостаточно.

Значимую роль в подготовке педагогических кадров играют университеты, которые обеспечивают специалистами не только конкретную область, край, республику, но и близлежащие территории. От успешности их профессиональной деятельности во многом зависит качество работы образовательных организаций. Не случайно исследователи стали обращаться к изучению роли конкретных вузов в подготовке высокопрофессиональных педагогов (В. В. Дьячкова, Н.В. Беспалова, В. Л. Моложавенко и др.). Так, В. Л. Моложавенко считает, что «региональные университетские комплексы... легче адаптируются к работе в условиях коммерциализации социальной сферы, способны обеспечивать процесс непрерывной подготовки инновационных кадров для региона, синтезируя довузовские, вузовские и послевузовские формы обучения» [Моложавенко 2010: 6 – 7]. В большей степени это утверждение относится к педагогическим вузам, которые одними из первых возникли в регионах и приобрели значительный опыт работы по выполнению конкретных кадровых запросов учреждений, находящихся на данной территории.

В целом, диссертации, посвященные региональным аспектам подготовки кадров, создают единую картину становления системы образования страны через учет региональных особенностей и общероссийских закономерностей, помогают поставить проблемы, учесть ошибки, допущенные в прошлом, чтобы избежать ошибок в будущем.

Следующим направлением исследований, посвященных подготовке педагогических кадров, являются диссертации, отражающие работу по конкретным школьным предметам. Проведенный нами пилотный анализ диссертационных работ, нацеленных на изучение профессионально-методической подготовки учителей-предметников, позволил выделить дисциплины и определить частоту обращений к ним исследователей:

Исследование показало, что чаще всего подвергаются изучению проблемы подготовки учителей точных дисциплин, что, безусловно, связано с быстрым темпом развития этих областей знаний и сложностями усвоения их школьниками. Особенности профессионального обучения и повышения квалификации специалистов гуманитарного профиля анализируются учеными в меньшей степени, но следует подчеркнуть, что именно на материале гуманитарных предметов пишутся работы по воспитанию личности школьника, развития его одаренности, формированию у подрастающего поколения способов взаимодействия со сверстниками и учителями, по использованию развивающих технологий в обучении и т.п. Так, например, А. И. Щербакова доказывает значимость реализации ценностного взаимодействия учителя и ученика в процессе преподавания музыки [Щербакова 2004: 12].

Нужно отметить, что в последние годы проводятся исследования по изучению специфики подготовки учителей, ведущих два и более предметов (Л. И. Васильева, Е. В. Дудышева, О. Д. Листунов, Е. Н. Орлова, С. Н. Чекарева и др.). Необходимость междисциплинарной подготовки педагога к такой деятельности особенно важна для сельских и малокомплектных школ.

Анализ диссертационных работ с позиции подготовки педагогических кадров для разных уровней образования позволил определить следующую картину. Существующие

диссертационные работы рассматривают вопросы подготовки педагогических кадров для всех уровней образования: дошкольного, среднего, дополнительного профессионального и высшего образования. Естественно, что каждая работа ориентирована на конкретную деятельность педагога или на развитие определенной компетентности. Так, Н. В. Грушевская изучает освоение учителями технологий педагогической деятельности в условиях летнего оздоровительного лагеря [Грушевская 2002].

По направлениям исследований можно наблюдать некоторые закономерности, связанные с изменениями, происходящими в обществе. Например, в 90-е гг. XX века в нашей стране появился особенный интерес к теме экологии, когда в документах ЮНЕСКО и Программе ООН по охране окружающей среды экологическое образование было выдвинуто в число основных средств гармонизации взаимоотношений человека и природы. В это время повысился интерес к экологической тематике, началась подготовка педагогов-экологов, было принято решение о введении курса экологии в школе, появились диссертации, изучающие специфику подготовки педагогов для всех уровней обучения к данной образовательной деятельности (например, работы А. Г. Захаровой, Г. А. Папутковой).

В последние два десятилетия возросло количество работ по изучению специфики подготовки научных и научно-педагогических кадров для учреждений различного профиля. Это связано с тем, что требования к уровню профессиональной подготовки выпускников вузов возросли, работодатели заинтересованы в качественных специалистах, готовых к решению практических задач на конкретном предприятии. В связи с этим преподаватели вузов должны обладать не только теоретическим знаниями и умениями донести их до студентов, но владеть практическими умениями, так необходимыми в профессии, быть способными научить обучающихся проектированию и прогнозированию процессов развития предприятия. По свидетельству Т. С. Бендюковой, профессиональная подготовка научно-педагогических кадров должна «базироваться в частности на принципе опережающего развития подготовки кадров высшей квалификации по отношению к потребностям развития высшей школы, образования, науки и технологии на основе соединения образования и науки» [Бендюкова 2002: 14]. В связи с этим, диссертации, посвященные подготовке научно-педагогических кадров, ориентированы на конкретное ведомство. Так, например, Н. Ю. Сухова анализирует специфику подготовки и проведения аттестации научно-педагогических кадров в православных духовных академиях [Сухова 2011].

Следующей отличительной чертой современных исследований является акцент на экономической подготовке учителей (П. В. Герасев, С. В. Гончарова, Л. Г. Зайцева, З. И. Шпунтова и др.). Так, Л. Г. Зайцева утверждает, что «потребность в экономическом образовании педагогов объясняется социально-экономическими требованиями общества в условиях рыночных отношений и потребности общества в сохранении при этих обстоятельствах общечеловеческих ценностей» [Зайцева 1999: 5]. П. В. Герасев конкретизирует, что учителя надо готовить к маркетинговой коммуникации в сфере образовательных услуг, т.к. «рыночные отношения, все более проникающие в социально-экономическую жизнь общества, ставят высшую школу в позицию необходимой конкурентоспособности» [Герасев 1999: 10].

Таким образом, можно констатировать, что в период реформирования образования для реализации требований новых школьных стандартов, модернизации педагогических технологий, построения новой школы необходимо создавать условия для развития и профессионального самосовершенствования учителя, как на стадии обучения, так и в период постдипломного образования. Проведенное пилотное исследование диссертаций,

разрабатываемых в педагогической, исторической, экономической отраслях знаний, позволило определить, что 1) возникла необходимость в совершенствовании системы подготовки и повышения квалификации педагогов на региональном уровне, во взаимодействии с федеральными центрами, 2) важно использовать исторический опыт каждой территории по подготовке педагогических кадров в сфере образования для реализации стратегического планирования и прогнозирования этого процесса, 3) педагогические университеты должны управлять познавательным интересом диссертантов, следить за тем, чтобы диссертационные исследования проводились по всем направлениям деятельности педагога.

Источники и литература:

1. Абуджрай А. Подготовка учителей технологии в современной Палестине: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Санкт-Петербург, 2014. 173 с.
2. Алексеева И. А. Занятость и движение педагогических кадров в условиях сверхкрупного города: дис. канд. экон. наук: 08.00.07. Санкт-Петербург 1999. 166 с.
3. Бендюкова Т. С. Организационно-управленческие условия подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре педагогического университета: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Санкт-Петербург, 2002. 262 с.
4. Гачко В. А. Стратегическое планирование развития региональной системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров: дис. док. экон. наук: 08.00.05. Санкт-Петербург, 1997. 260 с.
5. Герасев П. В. Подготовка учителя к маркетинговой коммуникации в сфере образовательных услуг: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1999. 187 с.
6. Грушевская Н. В. Содержание и методика подготовки и повышения квалификации педагогических кадров для работы в детском оздоровительном лагере: дис. канд. пед. наук 13.00.08. Москва, 2002. 147 с.
7. Дрюченко А. П. Деятельность партийных организаций областей Центрального Черноземья по профессиональной подготовке и идейно-политическому воспитанию учительских кадров (1966 – 1970 годы): дис. канд. ист. наук: 07.00.01. Воронеж, 1984. 221 с.
8. Евграфова О. Г. Становление системы повышения квалификации педагогических кадров Татарстана: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Набережные Челны, 2011. 225 с.
9. Ераносян В. П. Стратегическое планирование и управление повышением квалификации педагогических кадров в условиях малого города: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2005. 253 с.
10. Зайцева Л. Г. Дифференцированный подход к экономической подготовке учителей в системе повышения квалификации: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1999. 112 с.
11. Ибрагимова Е. М. Непрерывная педагогическая подготовка учителя в системе допрофессионального и профессионального образования: дис. док. пед. наук: 13.00.01. Казань, 1999. 340 с.
12. Кузнецова С. В. Подготовка научных и педагогических кадров в университетах, педагогических и учительских институтах Поволжья в годы Великой Отечественной войны 1941 – 1945 гг.: дис. канд. ист. наук: 07.00.02. Самара, 1998. 208 с.
13. Моложавенко В. Л. Педагогическая концепция подготовки инновационных кадров в региональном университетском комплексе: дис. док. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2010. 378 с.
14. Национальный проект «Наука». 2018. // Правительство России. [Электронный ресурс]. // URL: <http://government.ru/rugovclassifier/851/events/> (дата обращения: 13.04.2020).
15. Национальный проект «Образование». 2019. // Министерство Просвещения РФ. [Электронный ресурс]. // URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 13.04.2020).
16. Полякова Е. Н. Становление и развитие системы повышения квалификации педагогических кадров в Красноярском крае (1917 – 1984 гг.): автореф. дис. канд. ист. наук: 07.00.02. Красноярск, 2010. 22 с.
17. Слипченко Л. Н. Подготовка учителей иностранного языка в Германии к межкультурной коммуникации: На материале подготовки учителей немецкого языка): дис. канд. пед. наук: 31.00.08. Калининград, 2006. 187 с.
18. Сухова Н. Ю. Подготовка и аттестация научно-педагогических кадров в православных духовных академиях в контексте высшего образования в России (1808 – 1918 гг.): дис. док. ист. наук: 07.00.02. Москва, 2011. 820 с.
19. Чуев С. А. Состояние и развитие народного образования в Воронежской области накануне и в годы Великой Отечественной войны (1939 – 1945 гг.): дис. канд. ист. наук: 07.00.02. Воронеж, 1998. 184 с.
20. Ширяев В. Л. Теоретико-методологические подходы к моделированию системы постдипломного образования педагогических кадров в федеральном округе: дис. док. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2002. 424 с.
21. Щербакова А. И. Аксиологическая подготовка учителя музыки на современном этапе: дис. док. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2004. 568 с.

УДК 378
ББК 74

Компьютерная графика как средство внедрения инноваций в образовательный процесс подготовки педагогов изобразительного искусства

Кузнецова Евгения Юрьевна,

кандидат искусствоведения, доцент кафедры изобразительного искусства, Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, г. Тольятти, Россия

Виноградова Наталья Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Живопись и художественное образование», Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, Россия

Аннотация: В статье проанализированы инновационные технологии, используемые в образовательном процессе подготовки обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Изобразительное искусство». С точки зрения актуальности и инновационности обоснована необходимость реализации курса «Компьютерная графика» в ходе освоения данной образовательной программы.

Ключевые слова: инновации, искусство, компьютерная графика, изобразительное искусство, образование, дистанционное обучение, компьютерные технологии.

Computer Graphics as a Means of Introducing Innovations in the Educational Process of Training Teachers of Fine Arts

Kuznetsova Evgenia Iu.,

Candidate of Art Criticism, Associate Professor, Department of Fine Arts, Volga Orthodox Institute named after St. Alexis, Metropolitan of Moscow, Togliatti, Russia

Vinogradova Natalia V.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Painting and Art Education, Togliatti State University, Togliatti, Russia

Abstract. The article analyzes the innovative technologies used in the educational process of teaching Fine Arts students (44.03.01 “Pedagogical education”). From the point of view of relevance and innovation, the necessity of implementing the course “Computer Graphics” during the development of this educational program is substantiated.

Keywords: innovation, art, computer graphics, fine arts, education, distance learning, computer technology.

Современная высшая школа проходит стадию реформирования, связанную с обновлением федеральных государственных образовательных стандартов, укреплением роли практико-ориентированного обучения, внедрением прогрессивных образовательных и инновационных технологий [Виноградова 2013]. Данные процессы активно затронули творческие направления, заставив образовательные организации, реализующие подобные программы, пересмотреть специализации, актуализировать учебные планы, сделав акцент на инновационный компонент. **Цель данной статьи:** рассмотреть дисциплину «Компьютерная графика» с точки зрения элемента формирования инновационного компонента образовательной программы направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» направленности «Изобразительное искусство».

Учебный план педагогов изобразительного искусства представляет собой синтез профессионально-педагогических дисциплин и дисциплин творческой направленности. Особенность и уникальность создания учебного плана данного профиля – гармоничное сочетание разнонаправленных дисциплин, гарантирующих высокое качество результатов обучения и комплексное освоение образовательной программы. В ходе обучения педагогов изобразительного искусства должен быть достигнут баланс творческого и педагогического, обеспечивающий уровень профессионализма с точки зрения психологии, методики обучения, воспитания и с точки зрения творческой составляющей, отвечающей не только за предметную специализацию, но и за развитие и состоятельность в творческой художественной среде. Все актуальные учебные планы направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» профиля «Изобразительное искусство» также содержат дисциплины, формирующие компетенции (например, ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий), ПК-1. Способен осуществлять обучение учебному предмету на основе использования предметных методик и современных образовательных технологий) в области использования и владения информационно-коммуникационными технологиями, например, дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Информационные образовательные ресурсы в учебной деятельности». Подобные дисциплины крайне актуальны в век прогрессирующего дистанционного и онлайн обучения, обновления технологических средств обучения (смарт-доски, интерактивные ресурсы) и позволяют будущему педагогу освоить инновационные педагогические технологии, применять их в последствии в своей профессиональной деятельности, интегрировав в методику обучения профильному предмету. Обучение подобным дисциплинам должно строиться: во-первых, на высоком уровне материальной базы учебного заведения (наличие необходимых современных технических средств – интерактивные доски, современное программное обеспечение, 3D-принтеры, мультимедийное оборудование, оборудование для виртуальной реальности), а, во-вторых, – на преподавании подобных дисциплин опытным педагогом-практиком, реализующим инновационные технологии в своей деятельности, способным предложить вариации их использования для узких направленностей, таких как, например, «Изобразительное искусство».

Очевидно, что освоение педагогической составляющей будущей профессии содержит явный инновационный элемент, как минимум с точки зрения технологий и ресурсов, профильное же содержание обучения, его творческая составляющая, – изучение живописи, рисунка, композиции, графических техник и т.д., – в основном строится на классических практических методиках. Здесь следует уточнить, что преподаватели

творческих дисциплин используют современные приемы обучения, опираются на актуальные методические разработки, но применяемые средства и формат работы остаются классическими. Под «классическим» авторы подразумевают практическую аудиторную работу, предполагающую взаимодействие преподавателя и обучающегося в процессе создания творческого произведения; использование традиционных графических, живописных и прочих художественных материалов и средств (бумага, холсты, акварель, гуашь, масло и т.д.), рассмотрение которых с точки зрения инноваций может проводиться лишь в долгосрочной перспективе (так, например, в профессиональном художественном обучении сегодня пока сложно представить использование инновационной электронной бумаги и специальных электронных чернил); творческую работу на основе натуральных постановок, живых моделей. Стоит заметить, что развитие интернет-технологий и ресурсов, массовое распространение портативных средств, позволяющих создавать видео-контент, позволили проектировать методические материалы по обучению живописи, рисунку, декоративным техникам и т.д. в формате онлайн курсов, уроков, вебинаров, которые пользуются сегодня спросом. Эффективность и качество подобных способов обучения практическим художественным навыкам сложно оценить в связи с отсутствием систематичности исследований и педагогического мониторинга данной области [Ширмамедова 2019].

Прямое использование инновационных средств в творческой составляющей обучения будущих педагогов изобразительного искусства возможно в ходе освоения курса по компьютерной графике. Как уже отмечалось выше, инновационность в образовании во многом строится на владении компьютерными технологиями, курс компьютерной графики способствует формированию навыка владения как технологиями, так и инновационным инструментом создания творческих работ. Помимо этого, компьютерная графика – предметная область, которая должна быть освоена будущим педагогом изобразительного искусства в целях реализации актуальных образовательных программ.

Область компьютерной графики имеет огромный потенциал, как с точки зрения образования, так и с точки зрения развития личного творчества обучающихся и педагогов. Рассмотрим вопрос развития личного творчества посредством компьютерной графики. В начале XXI века в сфере искусства появилось определение – цифровая живопись (диджитал-арт) – изобразительное искусство, в основе которого лежит компьютерная графика, создаваемая при помощи различных графических редакторов. Цифровую живопись от других видов компьютерной графики отличает, в первую очередь, использование в графических редакторах приемов, близких к станковым видам изобразительного искусства, имитация традиционных техник и материалов [Исаева 2017]. В отличие от классического представления станковой живописи, цифровая демонстрирует преимущества процесса создания творческой работы за счет возможности внесения коррективов на любом этапе создания, широкого выбора инструментария и техник графических редакторов [Прохоров 2012]. Известные и успешные цифровые живописцы Амир Зенд, Эд Лопез, Майк Винкельманн, Омар Акил, Евгений Казанцев используют различное программное обеспечение (Cinema 4D-Vray, Photoshop, Illustrator, iCreated, Kaleido, Procreate), позволяющее создавать работы как в «плоском», так и в «объемном» стилях [MIMIC II 2020; Цифровая живопись 2020]. Темы, над которыми работают цифровые живописцы, различны – концептуальное искусство, современное общество; популярными в цифровой живописи стали направления фэнтези и футуризма. Отсюда следует, что цифровая живопись и компьютерная графика – перспективные направления развития и популяризации личного творчества.

Говоря об актуальности образования в области компьютерной графики, стоит отметить,

что для современных передовых отечественных ВУЗов привычными являются следующие творческие образовательные программы, построенные на базе компьютерных технологий: «Анимация и иллюстрация», «Медиа и дизайн», «Гейм-дизайн и виртуальная реальность»; в Британской высшей школе дизайна реализуется программа «Цифровой художник». Количество онлайн курсов, видео-уроков в области освоения компьютерной графики значительно больше, чем в области традиционного рисования (например, качественные, узкоспециализированные курсы от Skillbox, VideoSmile и т.д.). Данные ресурсы значительно популярнее у потребителя, в связи с актуальностью профессий графического, веб-дизайнера, возможностью моментального коммерческого использования полученных навыков. Стоит отметить и большую результативность и качество обучения компьютерной графике с использованием Интернет ресурсов в сравнении с обучением подобными методами в сфере традиционного рисования, обусловленного тем, что освоение компьютерной графики во многом строится на техническом владении инструментарием графического редактора, позволяющем создавать актуальный контент при помощи простейших действий, а аудитория, изучающая компьютерную графику, во многом представляет собой людей, уже владеющих навыком рисования, имеющих базовое художественное образование, но не получивших, по разным причинам, знаний и умений в области компьютерной графики. Уникальным в области компьютерной графики является и универсальность средств, необходимых для ее изучения: педагогу и обучающимся необходим лишь компьютер и графический редактор; широкая доступность необходимого инструментария делает занятия компьютерной графикой экономичными и выгодными во всех отношениях. Педагог, реализующий программу компьютерной графики, может записывать обучающие видео (при помощи бесплатных программ «захвата» экрана) и выкладывать их на портале образовательных ресурсов, либо использовать конференц-связь и работать со студентами в режиме реального присутствия. Вышесказанное подтверждает необходимость обучения студентов направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» профиля «Изобразительное искусство» компьютерной графике в целях получения ими инновационных профессиональных навыков и дальнейшей возможности самостоятельно реализовывать подобные образовательные программы.

Говоря о профессиональной деятельности будущих педагогов изобразительного искусства, нужно отметить, что современный ученик формируется в насыщенной информационной среде, участники которой активно пользуются изобразительными средствами компьютерной графики, поэтому многие школьники осваивают компьютерную графику самостоятельно, что также подтверждает необходимость владения педагогом изобразительного искусства техническим инструментарием компьютерной графики, основами создания грамотного визуального контента, в целях консультирования и направления заинтересованных в данной сфере обучающихся.

Итак, курс компьютерной графики для направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» профиль «Изобразительное искусство» содержит инновационные компоненты, обладает бесспорными преимуществами и создает целый ряд возможностей:

1. Возможность апробирования дистанционного формата обучения, обеспечивающего результат, за счет наличия у обучающихся базовых навыков рисования;
2. Минимальность требований к техническим средствам обучения;
2. Эффективный и многофункциональный инструмент создания творческих работ, позволяющий работать не только в рамках живописи, рисунка, но и в смежных

творческих направлениях – иллюстрации, дизайне.

3. Последующая самостоятельная реализация актуальных, современных, профориентационных программ в рамках творческих предметов.

Широкий спектр инновационных возможностей компьютерной графики, перспективное развитие данной области, социальный заказ на специалистов в области цифрового искусства подтверждают необходимость реализации курса «Компьютерная графика» в ходе подготовки будущих педагогов изобразительного искусства.

Источники и литература:

1. MIMIC II: произведения Пабло Пикассо в трёхмерных иллюстрациях. [Электронный ресурс]. // URL: <https://zagge.ru/proizvedeniya-pablo-pikasso-v-tryoxmernyx-illyustraciyaх/> (дата обращения: 11.04.2020).
2. Виноградова Н. В. Профессиональная компетенция студентов в системе высшего художественно-педагогического образования. // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 4. С. 125 – 129.
3. Исаева О. А. Цифровая живопись как актуальное направление отечественного искусства. // Вестник СПбГУК. 2017. № 1 (30). [Электронный ресурс]. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-zhivopis-kak-aktualnoe-napravlenie-otechestvennogo-iskusstva> (дата обращения: 10.04.2020).
4. Прохоров С. А. Компьютерные технологии в современной живописи. // Известия АлтГУ. 2012. № 2 (74). [Электронный ресурс]. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternye-tehnologii-v-sovremennoy-zhivopisi> (дата обращения: 10.04.2020).
5. Цифровая живопись. Примеры работ мастеров Digital painting. [Электронный ресурс]. // URL: <http://mediasvod.ru/tsifrovaya-zhivopis-primery-rabot-masterov-digital-painting-v-zhanre-kontsept-art/> (дата обращения: 11.04.2020).
6. Ширмамедова З. Н. Внедрение и влияние цифровых технологий в искусстве. // Novaum.ru. 2019. № 18. [Электронный ресурс]. // URL: <http://novaum.ru/public/p1320>

УДК 378
ББК 74.48

Проблемный семинар в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза

Евлешина Нина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Фоминых Наталья Михайловна,

старший преподаватель кафедры педагогики и социальной работы, заместитель директора по научно-методической работе Ульяновского детского дома «Гнёздышко», Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросам профессиональной подготовки студентов педагогических образовательных организаций высшего образования в аспекте сотрудничества с организацией для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, как базовой кафедры ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова». Особый акцент сделан на использовании в совместной деятельности интерактивных форм работы на материале отечественных фильмов о детских домах и воспитателях.

Ключевые слова: профессиональная подготовка студентов, базовая кафедра, интерактивные формы, фрагменты видеофильмов.

Problem Seminar in Training Students of a Pedagogical University

Evleshina Nina A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Fominykh Natalia M.,

Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Social Work, Deputy Director, Ulyanovsk Orphanage "Gnezdyshko", Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the issues of vocational training of students of pedagogical universities when cooperating with orphanages. The article shows the example of Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov. Particular

emphasis is placed on the use of interactive activities and interactive forms of work.

Keywords: professional training of students, basic department, interactive forms, video fragments.

Во все времена именно образование выступало связующей поколения нитью, обеспечивающей передачу накопленного опыта и достижений, культурного наследия и духовно-нравственных ценностей. От уровня образования напрямую зависит и экономическая стабильность и независимость государства.

Именно поэтому профессиональная подготовка студентов педагогических профессиональных организаций, в том числе высшего образования, всегда была предметом пристального внимания и изучения. К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский подчеркивали важность формирования личностных качеств педагога [Микешина 2001], В. В. Краевский делает акцент на овладение педагогом профессиональных знаний, умений и навыков [Бережнова, Краевский 2007]. В. А. Сластёнин отмечает значение системного видения педагогического процесса как целостного явления, а также необходимость поиска условий, которые способствовали бы формированию профессионализма будущего учителя [Сластенин, Исаев, Шиянов 2002].

Нам представляется, что, овладение методами и педагогическими технологиями, готовность к практикоприменению теоретических знаний по педагогике являются важнейшей составляющей педагогической компетентности. Задача основной образовательной программы высшего профессионального образования – обеспечить становление молодого профессионала. Частью программы является организация педагогической практики, задачи и особенности организации которой раскрыты в работах, например, О. А. Полежаева [Полежаев 2012]. Однако условия, которые способствуют формированию будущего специалиста, только педагогической практикой не исчерпываются.

С 2015 года студенты Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» проходят практику в Областном государственном казённом учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – Ульяновский специальный (коррекционный) детский дом для детей с ограниченными возможностями здоровья «Гнездышко» – Центр по развитию семейных форм устройства и сопровождению семей и детей. В 2017 году был заключен договор о создании базовой кафедры на базе детского дома.

С созданием базовой кафедры расширились формы работы со студентами, среди которых наиболее удачными являются семинары на базе детского дома. На семинарах рассматриваются такие вопросы как: основные задачи, стоящие перед организациями для детей-сирот и детей, оставшимися без попечения родителей; регламентах работы с гражданами, изъявившими желание принять ребёнка на воспитание в семью; подготовка детей к принятию в семью; работа с замещающими семьями.

В 2020 году на базовой кафедре была апробирована новая форма – проведение проблемных семинаров с использованием фрагментов из отечественных фильмов о детском доме и воспитателях. Ранее проблемные семинары проводились при работе с молодыми специалистами ОГКУ Ульяновский детский дом «Гнездышко», а также при организации повышения квалификации в межкурсовой период.

Использование видеоматериалов – довольно устоявшаяся практика профессиональной подготовки студентов.

Под видеоматериалом понимается любой материал (видеофильм, видеофрагмент,

видеокурс, видеопрограмма и т.д.), подлежащий демонстрации в учебных целях с использованием видеотехники [Меер, Кривошеева 2020].

И. Л. Пичугина отмечает, что целесообразность использования видео в учебном процессе объясняется:

- 1) доступностью видеоматериалов, которые могут быть записаны с различных источников;
- 2) наличием определенного опыта пользования видеотехникой и видеопродукцией;
- 3) возможностью более активной творческой деятельности преподавателя [Пичугина 2020].

Использование видеоматериала является одним из методов интерактивного обучения, при котором студент становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Модератор семинара не даёт готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному их поиску.

Интерактивные формы проведения занятий: пробуждают у обучающихся интерес; поощряют активное участие каждого в учебном процессе; обращаются к чувствам каждого обучающегося; способствуют эффективному усвоению учебного материала; оказывают многоплановое воздействие на обучающихся; позволяют установить обратную связь (ответная реакция аудитории); формируют у обучающихся критический взгляд на собственные компетенции; формируют жизненные навыки; способствуют личностному росту [Интерактивные методы 2020].

В педагогической практике видеоматериалы чаще всего используются при изучении иностранных языков, где все большее применение находят разножанровые формы подачи информации (документальные, научные, художественные или телевизионные фильмы, обучающие программы, новостные репортажи и др.). Эти средства обучения существенно разнообразят ход занятий, повышают их информационную и эмоциональную насыщенность, интенсифицируют передачу данных, улучшают запоминание и усвоение материала посредством комплексного воздействия на слуховой и визуальный каналы восприятия, вызывают более яркие эмоциональные переживания, эмпатию со стороны учащихся благодаря особым звуковым и изобразительным эффектам [Романова, Амалина 2020].

Использование видеоматериалов эффективно и при преподавании курсов педагогических дисциплин. Так, при изучении дисциплины «Социальное воспитание в детском общественном объединении» в марте 2020 года студенты 3 курса факультета педагогики и психологии, обучающиеся по направлению «Социальная педагогика и психология», приняли участие в проблемном семинаре «Место работы – детский дом», проводимого на базе ОГКУ Ульяновский детский дом «Гнёздышко».

Целью проблемного семинара являлось изучение особенностей деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в различные исторические периоды.

Для нашего разговора были отобраны фильмы:

- «Республика ШКИД». Фильм был снят в 1966 году. Действие происходит в Петрограде в самом начале 1920-х годов. Фильм снят по одноимённой повести Григория Белых и Алексея Еремеева, которая во многом автобиографична: авторы – бывшие воспитанники Школы-коммуны для трудновоспитуемых подростков им. Ф. М. Достоевского;
- «Хозяйка детского дома». Этот фильм снят в 1983 году. Действие разворачивается в 80-е годы. В фильме очень много сюжетных линий: о судьбе директора – Александры Ивановны Ванеевой, талантливом педагоге и руководителе; воспитанниках, их жизни,

взаимоотношениях с родственниками, восприятию себя. Хочется отметить, что именно в этот период началось активное обсуждение в обществе и в педагогической науке того, каким должен быть детский дом. Фильм даёт много тем для размышлений и, в то же время, содержит много поучительного для организации работы воспитателя;

– «Ночевала тучка золотая». Это фильм-экранизация одноимённой повести Анатолия Приставкина, вышедший на экран в 1989 году. Как и «Республика ШКИД», этот фильм является автобиографичным произведением.

– «Родное сердце», «Детдом». Эти фильмы 2017 года затрагивают современные проблемы воспитанников детского дома.

В ходе семинара было рассмотрена история становления организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей за столетний период, начиная с 20-х годов прошлого века.

Акцент был сделан на изучении четырех временных периодов:

– 20-е годы прошлого века, когда в стране было более 4 миллионов беспризорных детей;

– годы Великой Отечественной войны;

– 80е годы двадцатого века – именно в этот период было обращено особое внимание на воспитание в детских домах;

– современный период, 2017–2020 годы.

Фрагменты из видеофильмов позволили организовать дискуссию по следующим темам: задачи, стоявшие перед организациями для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; причины сиротства; психологический портрет воспитанника в различные исторические периоды.

Было обращено особое внимание на тему организации детского самоуправления. Так, например, видеофрагмент из фильма «Республика ШКИД» про воровство лепешек послужил поводом для разговора о признаках здорового детского коллектива, социальных ролях и лидерстве. Студентов попросили охарактеризовать поведение воспитанников в указанном эпизоде. Были получены следующие ответы: «действовали нагло; детей совсем не волновали чувства других людей; ребята действовали чётко и слаженно; имеют неформального лидера». Также на основе просмотренного фрагмента были определены признаки коллектива: общность ценностей; принятие всеми общих правил; наличие устоявшихся ролей в коллективе и прочее.

Просмотр фрагмента из кинофильма «Суд Линча» позволил порассуждать о взаимодействии взрослых с детским коллективом. Студентам были заданы вопросы: «Как вы думаете, директор догадался об истинных причинах избиения Пантелеева?», «Какие педагогические приёмы он использовал?» и другие.

Завершала проблемный семинар экскурсия по детскому дому и ответы специалистов ОГКУ Ульяновский детский дом «Гнёздышко» на вопросы студентов о жизни воспитанников, их досуге, общении с родственниками.

Некоторые выводы. Предложенная форма работы оказалась эффективной. Во-первых, удалось не просто раскрыть особенности становления организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, но и связать появление таких организаций с историей страны. Во-вторых, художественные образы вызвали живое сопереживание, что, в свою очередь, способствовало лучшему восприятию учебного материала студентами. В-третьих, у студентов сформировалась потребность смотреть фильмы педагогической тематики из предложенного им каталога фильмов о детском доме, детях-сиротах, детях, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. В-четвёртых,

логичным продолжением тематики обсуждения стал проблемный семинар на базе ОГКУ Ульяновский детский дом «Гнёздышко» стало.

Ещё одним подтверждением эффективности предложенной формы работы является получение диплома I степени в номинации «Лучшее методическое обеспечение по решению проблем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – 2020» на всероссийском конкурсе «От призвания – к признанию» за методическую разработку «Цикл проблемных семинаров для педагогических работников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Источники и литература:

1. Бережнова Е. В., Краевский В. В. Исследования в области образования: проблемы управления качеством: монография. Москва, РАО, 2007. 150 с.
2. Интерактивные методы, формы и средства обучения: Методические рекомендации. [Электронный ресурс]. // URL: https://rostov.rpa-mu.ru/Media/rostov/Svedenia_ob_OO/Obrazovanie/metodicheskie_rekomendacii/interaktiv.pdf (дата обращения 05.04.2020).
3. Меер Т. П., Кривошеева Е. Н. К вопросу об использовании фильмов в обучении английскому языку студентов медицинских специальностей. [Электронный ресурс]. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ispolzovanii-filmov-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku-studentov-meditsinskih-spetzialnostey> (дата обращения 05.04.2020).
4. Микешина Л. А. Хрестоматия по истории философии (русская философия). В 3 ч. М.: ВЛАДОС, 2001. Ч. 3. 672 с.
5. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. Под ред. В. А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
6. Пичугина И. Л. К вопросу об использовании видеоматериалов при обучении иностранному языку профессионального общения. [Электронный ресурс]. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ispolzovanii-videomaterialov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-professionalnogo-obscheniya/viewer> (дата обращения 05.04.2020).
7. Полежаева О. А. Современные аспекты профессиональной подготовки студентов в рамках педагогической практики. // Молодой ученый. 2012. № 5 (40). С. 482 – 485. [Электронный ресурс]. // URL: <https://moluch.ru/archive/40/4814/>(дата обращения 05.04.2020).
8. Романова Н. Н., Амелина И. О. Демонстрационный (просмотровый) этап работы с аудиовидеоматериалами при обучении деловой коммуникации в рамках вузовского РКИ. // Сетевой научный результат. Педагогика и психология образования. [Электронный ресурс]. // URL: <http://rpedagogy.ru/journal/article/705/>(дата обращения 05.04.2020).

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

УДК 37.036

ББК 74.2

Система работы по развитию творческого мышления младших подростков в проектной деятельности

Белоногова Людмила Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Городнова Оксана Алексеевна,

магистрант факультета педагогики и психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация: В статье представлена авторская система проектов в рамках дополнительной общеобразовательной программы, учитывающей возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Описаны результаты эксперимента по развитию творческого мышления младших подростков в проектной деятельности.

Ключевые слова: творческое мышление, проект, проектная деятельность, младший подросток, дополнительное образование.

Project Activities and System Work on the Development of Creative Thinking of Younger Adolescents

Belonogova Liudmila N.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Gorodnova Oksana A.,

Master student, School of Pedagogy and Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article presents the authors' system of projects within additional general educational program that considers the age and individual characteristics of younger adolescents. The article considers the criteria and levels of development of creative abilities. The article presents the results of the experiment on the development of creative thinking of younger adolescents in project activities.

Keywords: creative thinking, younger adolescents, project activity, project, additional education.

Актуальность исследования. В современном быстро меняющемся мире невозможно запрограммированное поведение людей в стабильной среде, нет возможности выбора раз и навсегда отработанных траекторий, отсутствуют универсальные шаблоны. Ускоренный темп развития, постоянное обновление и развитие технологий приводят к всеобщей автоматизации, использованию искусственного интеллекта в различных сферах жизни, управлению большими данными и, как следствие, постоянному созданию новых профессий. Перед современным миром стоят глобальные вызовы: неопределенности, сложности и изменчивости.

Подрастающее поколение должно быть готово к изменениям в современном мире, открытым к различным возможностям и вхождению в разные виды деятельности, толерантным к неопределенности, готовым к риску, способным изменяться, не изменяя себе. Именно поэтому необходимо уже с ранних лет способствовать развитию у детей их творческих способностей, помогать им раскрыться и самореализоваться в творческом плане, чтобы быть готовыми ответить на вызовы современного мира [Фадель, Бялик, Триллинг 2018].

На Всемирном экономическом форуме, в докладе «Новый взгляд на образование», была представлена модель, в которой образовательные результаты разделены на три типа: базовая грамотность, компетенции и качества характера. В центре данной модели – компетенции «4К»: креативность, критическое мышление, коммуникация и кооперация [Компетенции «4К» 2019]. Именно данные компетенции позволяют подрастающему поколению активно проявлять себя в жизни и деятельности.

Остановимся более подробно на креативности. В нашем исследовании будем придерживаться следующего определения: *креативность* – это способность представить и разработать принципиально новые подходы к решению проблем, стоящих перед субъектом, или выражать идеи, применяя, синтезируя или видоизменяя знания [Компетенции «4К» 2019, Lucas, Claxton, Spencer 2013].

В русле нашего исследования также очень важна трактовка *креативности* как системы различных знаний и навыков, включающую, в частности, научное мышление, предприимчивость, *проектное мышление* и знание математики [Фадель, Бялик, Триллинг 2018]. Таким образом, в основе проектного мышления лежит творческое (креативное) мышление, как направляющее на создание нового, ранее не создававшегося [Григорьев 2007].

Творчество часто отождествляют с креативностью, существуют различные точки зрения в отношении взаимосвязи творчества и креативности. В нашем исследовании мы будем придерживаться подхода, который утверждает, что эти понятия – синонимы [Torrance 1995; Маслоу 2001].

Критериями для оценки креативности и творческого мышления можно выделить отдельные способности такие, как: *беглость* (способность предлагать большое количество идей, соответствующих поставленной задаче); *гибкость* (способность применения различных стратегий при решении поставленных задач, проблем); *оригинальность* (способность создавать нестандартные, необычные идеи).

Развитие творческого потенциала человека напрямую зависит от его возрастных особенностей. *Младший подростковый возраст* является переходным периодом от детства к взрослости. Сравнение самим подростком себя с взрослыми и детьми приводит его к выводу, что он уже не ребенок, а скорее взрослый. С общим развитием мышления в подростковом возрасте связано и развитие творческого мышления и воображения. Это проявляется в более эффективном решении проблем, поиске новых путей их решения.

Главной характеристикой отношений между младшим подростком и школой по

мнению исследователей [Сергиенко, Марцинковская, Изотова 2019], становится психологическое отчуждение, которое проявляется на поведенческом уровне в низкой академической успеваемости. В результате ребенок теряет интерес к учебе. Именно поэтому так важно изменять школьную ситуацию, создавать условия, в которых младший подросток мог бы решать возрастные задачи развития (расширение самостоятельности, достижение независимости), учился бы ставить цели и искать пути их достижения; развивать социальные навыки и эмоциональную сферу. Отличным механизмом решения данной задачи является включение младших подростков в проектную деятельность для развития их творческого мышления.

Отметим также, что для младшего подростка важны не только контакты со сверстниками, но и их признание. Поэтому для ребенка очень важным является факт нахождения своей референтной группы, ценности которой значимы для него и мнение которой о его личных качествах становится ведущим. Стремление соответствовать этим нормам, приобрести уважение и высокое статусное место именно в данной группе является одним из ведущих мотивов деятельности подростка, наполняет его социализацию конкретным содержанием [Сергиенко, Марцинковская, Изотова 2019]. Содействие в поиске для ребенка такой группы единомышленников со сходными интересами могут обеспечить учреждения дополнительного образования детей и работа в проектных командах над проектами.

Проект – это одно из средств обогащения опыта обучающихся путем самостоятельного поиска решения учебной проблемы, в основе метода лежит развитие творческих и познавательных навыков, умения применять знания в практической деятельности, умение пользоваться информационными ресурсами, а также развитие критического мышления. Метод проектов всегда опирается на самостоятельную деятельность учащихся, будь то индивидуальная, групповая или парная форма работы, учитель же всегда является консультантом, наставником, а не активным участником реализации проекта [Еремина 2010].

Реализация метода проектов предполагает не только определение имеющейся проблемы, но и процесс ее решения, раскрытия, а это требует четкого планирования деятельности, наличия возможных вариантов решения, распределение ролей при неиндивидуальном выполнении проекта, то есть распределения задач между всеми участниками проекта. Таким образом, *проектная деятельность* – это учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, результатом которой становится решение какой-либо проблемы, представленное в виде его подробного описания – проекта [Новые педагогические и информационные технологии 2009].

Главной целью любого проекта является формирование различных компетенций, то есть комплексных свойств личности, включающих в себя взаимосвязанные между собой знания, умения, ценности, а также способность выбирать и применять наиболее эффективные из них в зависимости от возникшей ситуации.

Подчеркнем, что самый важный ресурс для достижения результата проекта – это люди, которые вовлечены в проектную деятельность, иными словами, команда проекта – малочисленная группа людей, владеющих необходимыми для достижения единой цели знаниями и умениями и совместно отвечающих за достижение результата.

Исходя из всего изложенного выше, был проведен эксперимент по развитию творческого мышления младших подростков в проектной деятельности и сформулирована гипотеза исследования: развитию творческого мышления младших подростков может способствовать соблюдение следующих педагогических условий:

- введение в образовательный процесс творческих проектов;
- возможность выбора способов деятельности и презентации результатов проекта;

– разработка системы проектов в рамках дополнительной общеобразовательной программы, учитывающей возрастные и индивидуальные особенности младших подростков;

– систематическое использование проектной деятельности в образовательном процессе учреждений дополнительного образования.

Описание эксперимента. Базой исследования стало муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования города Ульяновска «Центр детского творчества № 1».

Респондентами выступили 58 обучающихся, в возрасте 10-12 лет, воспитанники объединения «Творческий городОк» – Группа 1, экспериментальная, и объединения «Ультрамарин» – Группа 2, контрольная.

Данные объединения были выбраны в качестве респондентов в связи с тем, что имеют примерно одинаковый численный состав обучающихся младшего подросткового возраста (30 человек в объединении «Творческий городОк» и 28 человек в объединении «Ультрамарин»), а также работают по одному направлению дополнительного образования, а именно имеют художественно-эстетическую направленность воспитания.

В качестве диагностической методики для выявления уровня развития творческого мышления младших подростков на констатирующем этапе эксперимента была выбрана методика «Творческое задание «Эскизы», суть которого заключается в том, чтобы превратить одинаковые фигуры круга в разные изображения.

Оценка результатов теста проводилась по следующим критериям:

1) Беглость – число адекватных задаче рисунков. Исключаются рисунки, точно повторяющие друг друга (дубликаты), а также рисунки, в которых не использован стимульный материал – круг.

2) Гибкость – число изображенных классов (категорий) рисунков. Например, изображения различных лиц относятся к одной категории, изображения различных животных также составляют одну категорию.

3) Оригинальность. Оригинальным считается рисунок, сюжет которого использован один раз (на выборке в 20 – 40 человек).

Затем подсчитывается сумма всех критериев и определяется уровень развития творческих способностей: «86 – 100» – высокий уровень; «70 – 85» – уровень выше среднего; «50 – 69» – средний уровень; «31 – 49» – уровень ниже среднего; «0 – 30» – низкий уровень.

Результаты теста показали, что уровень творческого мышления в одном объединении на среднем уровне, а во втором объединении на уровне ниже среднего. Процентное соотношение развития творческого мышления экспериментальной и контрольной групп представлено на рисунке 1.

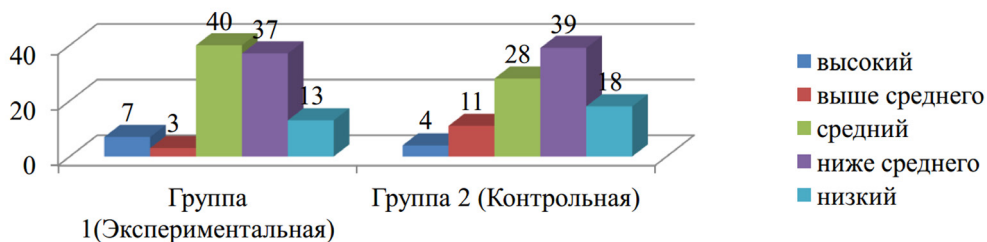


Рисунок 1 – Процентное соотношение уровня развития творческого мышления экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента

Большая часть обучающихся объединений не привыкла решать учебную задачу, подходя к ней с творческой стороны. Многие младшие подростки не умеют проявлять творческий подход в учебе. В какой-то мере причиной такого отношения к творческому процессу является недостаточное введение в учебный процесс ситуаций для творческой самореализации обучающихся. Также проведенная методика помогла выявить и еще одну причину, по которой дети мало проявляют креативность при решении поставленных задач, это вмешательство учителя. Так, например, в объединении «Ультрамарин» педагог на протяжении всей процедуры пытался помочь детям, хотя первой и главной установкой во время проведения тестирования было как раз то, чтобы дети выполняли задание самостоятельно.

Несмотря на то, что уровень развития творческого мышления у обучающихся экспериментальной группы выше, чем у контрольной, это не говорит о том, что творческий потенциал первой группы значительно выше. Обе группы находятся на недостаточно высоком уровне развития творческого мышления.

Поэтому на формирующем этапе необходимо разработать и внедрить в образовательный процесс систему проектов, в которых каждый ученик сможет проявить себя в творческом плане, раскрыть свои творческие способности и творческое мышление самостоятельно, без помощи педагога и не отвлекаясь от учебного материала.

Система работы по развитию творческого мышления младших подростков в проектной деятельности.

На *формирующем этапе* эксперимента были поставлены следующие задачи:

- разработать и апробировать систему учебных проектов, которые помогут повысить уровень развития творческого мышления обучающихся экспериментальной группы во время учебного процесса на занятиях по дополнительной общеобразовательной программе «Мир искусства»
- разработать и апробировать рекомендации для родителей детей экспериментальной группы, которым предстоит работа над проектами;
- разработать систему проектов в рамках дополнительной общеобразовательной программы, учитывающей возрастные и индивидуальные особенности младших подростков;

На основе изучения психолого-педагогической литературы и опыта работы педагогов по проблеме исследования была предложена система проектов для младших подростков, соотносимая с современными дополнительными общеобразовательными программами в рамках изобразительного искусства. Представленная система проектов по развитию творческого мышления разрабатывалась для конкретной авторской дополнительной общеобразовательной программы «Мир искусства», содержание данной системы представлено в таблице 1.

Разработанная система представляет собой вариацию учебных исследовательских проектов, распределенных по уровню сложности для каждого раздела программы. Обучающимся предлагается самостоятельно выбрать ту тему, которая, как им кажется, будет для них наиболее интересной, а главное соответствующей их способностям. Названия проектов выбраны не случайно, а с целью привлечь внимание современного подростка нестандартными формулировками и заинтересовать.

Таблица 1 – Система проектов по развитию творческого мышления

Раздел программы	Уровень сложности проекта		
	Простой	Средний	Продвинутый

Основы изобразительного искусства	«Первые художники и их наскальная живопись»	«История знаменитого художника»	«Тайны картин»
Графика как вид изобразительного искусства	«Что такое графика?»	«Современные возможности графики»	«Графика из прошлого в будущее»
Основы живописи	«История одной кисти»	«Необычные материалы для живописи»	«Знаменитые полотна в годы Великой Отечественной войны»
Декоративно прикладное искусство	«Декор при помощи нетрадиционных техник рисования»	«Новая жизнь старых вещей»	«Дизайн проект класса будущего»

Все выше перечисленные проекты ориентированы на развитие творческого мышления младших подростков на занятиях по дополнительной общеобразовательной программе «Мир искусства» в области изобразительного искусства, а также помогают воспитывать в детях интерес к предмету и желание помогать другим. Предложенные проекты заключаются в создании продукта, несущего творческий характер изготовления, сборе и систематизации теоретической информации, презентация собранной информации в группе, а также заключающиеся в использовании различных форм работы (индивидуальные, групповые и др.), поэтому в ходе реализации этих проектов обучающиеся будут помогать друг другу.

Предложенная система проектной деятельности выполняет перечисленные задачи, так как включает в себя различные проекты, основывающиеся на разных видах деятельности. Участвует в реализации этих проектов и сам учитель, как организатор, наставник, консультант и реже как участник, помогая детям в работе.

Каждый проект был интересен для младших подростков экспериментальной группы и весьма актуален в работе с обучающимися, так как констатирующий этап экспериментальной работы показал, что уровень творческого мышления в объединении находится на среднем уровне. Не все дети имеют высокий уровень развития творческого мышления и способны применять творческие способности в тех или иных ситуациях, особенно когда этого требует образовательный процесс. Именно поэтому были выбраны такие проектные задачи на занятиях изобразительным искусством, чтобы обучающиеся смогли развить свои творческие способности, а некоторые из учащихся смогли бы просто раскрыть уже имеющиеся творческие способности.

Стоит отметить, что на реализацию данной системы проектов было отведено 12 недель (три месяца). Буквально через несколько недель работы в группе стали заметны явные изменения:

- обучающиеся начали помогать друг другу при необходимости, не ожидая, когда об этом попросит сам педагог;
- стали проявлять творческую активность при подготовке каких-либо мероприятий в рамках Центра детского творчества и объединения в частности;
- на занятиях стали чаще творчески подходить к решению проблемных задач;
- а самое главное, общий уровень творческого мышления при решении и реализации проектов изменился в лучшую сторону, что проявлялось в более выраженной активности учащихся при генерации идей.

Предложенная система проектов на занятиях по программе «Мир искусства» была спланирована с опорой на возрастные особенности младших подростков, а также на актуальную зону развития и личный интерес обучающихся. Помимо проектов для учащихся была продумана работа и с их родителями. Разработана памятка для родителей, чьи дети работают над школьным проектом. В памятке прописаны рекомендации как правильно помочь своему ребенку, как организовать его время, чтобы работа над проектами не отвлекала его от домашних дел и от выполнения домашнего задания по другим предметам. Похожую памятку разработали и сами младшие подростки, но только не для родителей, а для самих себя. В памятке обучающиеся постарались описать принципы работы над проектом, которые помогут им в дальнейшей деятельности. Выделили этапы работы над проектом, при этом определили для себя цели каждого из этапов. Памятки были оформлены как карточки-подсказки и остались у детей для помощи в дальнейшей работе над проектами, в том числе и над проектами, выполняемыми в рамках обучения в школе.

Стоит отметить также, что некоторые из реализованных проектов вызвали у детей особый интерес. Примером одного из таких проектов является создание книги объединения «Защитники Отечества». Каждый учащийся создавал собственную страницу для этой книги, в которой описывал историю одного из своих родственников – защитника Отечества. Главной особенностью было то, что в ходе реализации этого проекта обучающиеся кроме приобретения предметных умений осуществляли взаимодействие со своими родителями и родственниками, в ходе которого узнавали биографию своей семьи, а это неотъемлемый фактор развития гражданина в каждом ученике.

Одним из самых необычных для детей проектов был проект под названием «Новая жизнь старых вещей», суть которого заключалась в изготовлении творческой работы с использованием вторсырья на основе применения ТРИЗ технологии. Обучающиеся узнали о том, как перерабатывается сырье, что может получиться из старых вещей, а самое главное, усвоили, почему так необходимо для экологии уменьшение количества мусора, и как можно ненужные вещи сделать весьма привлекательными и интересными. Итогом проекта послужила выставка творческих работ учащихся.

Все запланированные проекты были успешно реализованы, цели достигнуты, а задачи выполнены.

Задачами *контрольно-итогового этапа* эксперимента являлись:

- определить уровень сформированности творческого мышления у учащихся экспериментальной и контрольной групп на конец эксперимента;
- провести сравнительный анализ изменений уровня сформированности творческого мышления учащихся экспериментальной и контрольной групп на конец эксперимента, в том числе установить математическую значимость изменений показателей;
- подвести итоги опытно-экспериментальной работы по развитию творческого мышления младших подростков в проектной деятельности в рамках дополнительного образования;
- дать рекомендации для педагогов по развитию творческого мышления младших подростков при подготовке проектов в рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ.

В ходе контрольно-итогового этапа эксперимента был проведен тест под названием «Составление изображений». Методика выбрана в связи с тем, что имеет схожие критерии оценивания с методикой на констатирующем этапе эксперимента, а также ввиду того, что позволяет оценить творческий подход к решению поставленных задач.

В объединении «Творческий городОк» в тестировании принимали участие 30 человек, а в объединении «Ультрамарин» в опросе принимало участие 28 человек.

При помощи теста выяснилось, что средний уровень творческого мышления в объединении «Творческий городОк» составляет 57,6 (средний уровень), а уровень объединения «Ультрамарин» – 44,4 (уровень ниже среднего). Разница в индексе контрольной и экспериментальной групп не очень велика, однако обучающиеся экспериментальной группы в ходе реализации формирующего этапа эксперимента смогли повысить свой уровень более чем на 7 % по сравнению с 4% контрольной группы. Это говорит о том, что проводимая работа оказала свое влияние на развитие творческого мышления учащихся экспериментальной группы.

Подсчет результатов проводился по следующим критериям: беглость; гибкость; оригинальность. Затем подсчитывалась сумма всех критериев и определялся уровень творческих способностей: «86 – 100» – высокий уровень; «70 – 85» – уровень выше среднего; «50 – 69» – средний уровень; «31 – 49» – уровень ниже среднего; «0 – 30» – низкий уровень.

Процентное соотношение уровня развития творческих способностей экспериментальной и контрольной групп представлено в диаграмме 2.

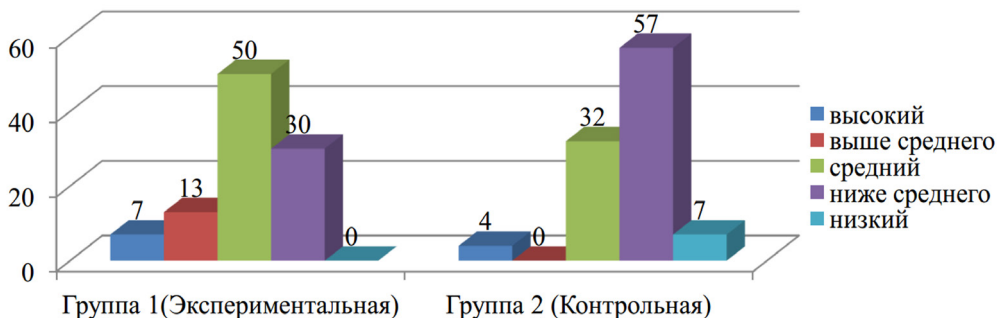


Рисунок 2 – Процентное соотношение уровня развития творческого мышления экспериментальной и контрольной групп на контрольно-итоговом этапе эксперимента

Результаты теста на контрольном этапе эксперимента показали, что уровень развития творческого мышления в экспериментальной группе стал ещё выше, чем в контрольной. Для выявления значимости этих изменений использовался парный критерий Т – Вилкоксона, который показал следующие результаты.

Гипотезы.

H_0 : Показатели после проведения экспериментальной работы превышают значения показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения экспериментальной работы меньше значений показателей до эксперимента.

Были подсчитаны ранги, сумма по столбцу рангов равна $\sum=465$.

Отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum R_i = 4 + 6 + 9 + 1 + 3 + 2 + 15 + 18 + 22 + 12 = 92$$

По таблице находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для $n=30$: Полученная величина $T_{эмп} = 92$ попадает в зону значимости 0,01. Следовательно, можно

утверждать, что зафиксированные в эксперименте изменения неслучайны и значимы на 1% уровне. Таким образом, применение метода проектов способствует повышению уровня творческого мышления у младших подростков.

Поскольку преобладание типичного положительного направления сдвига в данном конкретном эксперименте не является случайным, то должна быть принята гипотеза H_0 . Показатели после проведения экспериментальной работы превышают значения показателей до эксперимента.

Проследить закономерность в изменении творческого мышления экспериментальной группы, на констатирующем и итоговом этапах эксперимента, можно на диаграмме 3.

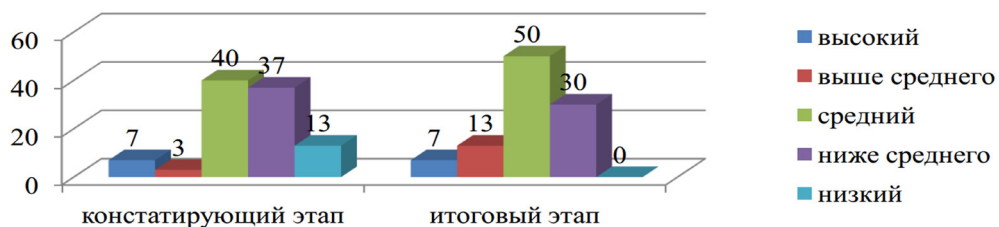


Рисунок 3 – Соотношение уровня творческого мышления в объединении «Творческий городОк» (экспериментальная группа) на констатирующем и итоговом этапах эксперимента

Из рисунка 3 хорошо видно, как изменилось соотношение между уровнями развития творческого мышления обучающихся экспериментальной группы на констатирующем и итоговом этапах эксперимента. Положительным является и тот факт, что в объединении нет обучающихся с низким уровнем развития творческого мышления, а количество детей со средним уровнем развития творческого мышления значительно возросло. Нельзя не отметить, что в экспериментальной группе возросло количество учащихся, имеющих уровень развития творческого мышления выше среднего.

Безусловно, изменение уровней связано с целенаправленной работой по применению метода проектов на занятиях, для дальнейшего развития творческого мышления необходимо проводить систематическую работу, направленную на решение творческих заданий, к которым можно отнести и реализацию различных проектов.

Опираясь на данные контрольно-итогового этапа опытно-экспериментальной работы, подтвержденных с помощью парного критерия Т – Вилкоксона, можно с уверенностью сказать, что предложенная система проектов способствует творческому развитию обучающихся младшего подросткового возраста.

Таким образом, в ходе научно-исследовательской работы было доказано, что в системе образования необходимо уделять много внимания творческому развитию младших подростков, так как современный мир, ситуация неопределенности требуют от людей проявления креативности при решении поставленных задач.

Источники и литература:

1. Григорьев А. Д. Формирование проектного мышления студентов дизайнеров в процессе профессиональной подготовки как педагогическая проблема. // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 11. С. 370 – 379.
2. Еремина Л. И. Теория обучения: Учебно-методическое пособие. Ульяновск: УлГПУ, 2010. 82 с.
3. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации. / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. М.: Корпорация «Русский учебник», 2019. 76 с.
4. Маслоу А.-Х. Новые рубежи человеческой природы. М., 1999. 425 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ.

высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. 4-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 272 с.

6. Сергиенко Е. А., Марцинковская Т. Д., Изотова Е. И. Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы. М.: Дрофа, 2019. 248 с.
7. Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха. М.: Издательская группа «Точка», 2018. 240 с.
8. Lucas B., Claxton G., Spencer E. Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments. // OECD Education Working Papers. Paris: OECD Publishing, 2013. № 86.
9. Torrance E. P. A philosophy of creativity. Norwood, N.J.: Ablex, 1995.

УДК 371
ББК 74.2

Учебная и социальная успешность обучающихся в университетских классах: изучение и условия достижения

Галацкова Ирина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий, педагог-психолог университетских классов, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Петренко Елена Леонтьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий, заместитель директора университетских классов по воспитательной работе, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье представлено исследование психолого-педагогических условий достижения учащимися университетских классов учебной и социальной успешности. Авторами обобщены представления о внутренних условиях достижения успешности как личностных характеристиках школьника. Авторы приходят к выводу о том, что высокий уровень мотивации к достижению успеха, высокая самооценка, способность к рефлексии и саморазвитию способствуют достижению учащимися успешности, а также формированию их социальной зрелости. Доказывается, что учет личностных особенностей обучающихся университетских классов позволяет усовершенствовать консультативную, диагностическую и психокоррекционную работу психолога, воспитательную работу классного руководителя, деятельность администрации по созданию образовательной среды, способствующей достижению обучающимися социальной успешности.

Ключевые слова: успех, учебная и социальная успешность, университетские классы, мотивация достижения успеха, рефлексивность, субъектность, самооценка.

Educational and Social Success of University Students: Learning Process and Achievement Conditions

Galatskova Irina A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Management and Educational Technologies, Teacher-Psychologist at University Classes, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Petrenko Elena L.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Management and Educational Technologies, Deputy Director of University Classes, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article presents the study of psychological and pedagogical conditions of educational and social success. The authors generalized the idea of the internal conditions for achieving success. The authors conclude that a high level of motivation to achieve success, high self-esteem, the ability to reflect and self-development contribute to students achieving success, as well as the formation of their social maturity. It is proved that considering the personality characteristics of students in university classes allows us to improve the advisory, diagnostic and psycho-correctional work of a psychologist, the educational work of a class teacher, and to create an educational environment that helps students achieve social success.

Keywords: success, educational and social success, university classes, motivation for success, reflexivity, subjectivity, self-esteem.

Успешность обучения в школе является одним из наиболее важных условий благополучного развития старшеклассников. В школе у подростков возникает положительное эмоциональное состояние, связанное с усвоением новых знаний, ощущением собственных возрастающих возможностей, а также объективным подтверждением успехов. Эмоциональное состояние, как отмечается в различных исследованиях, влияет на поведение личности и является регулятором и источником активности, что непосредственно определяет социальную успешность школьника [Лукьянова, Галацкова 2019]. Школа является местом, где вырабатываются адекватное социальное поведение и роли, модели взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, формируется представление подростка о самом себе. В обществе замечена взаимосвязь между качественным школьным образованием и высоким социальным статусом выпускника в будущем. По этой причине старшеклассники стремятся получить хорошее школьное образование для будущей социальной успешности. Университетские классы при ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» предоставляют такую возможность. Обучение происходит на базе университета, что позволяет обучающимся расширить круг общения, выбор социальных ролей. Обучение ведут преподаватели ВУЗа, что также обеспечивает высокое качество результатов образования. Педагогический коллектив университетских классов, реализуя основную программу среднего общего образования, создает условия для достижения социальной и учебной успешности обучающихся, а также способствует достижению цели, поставленной государством в ФГОС общего образования.

Однако не все обучающиеся чувствуют себя эмоционально благополучно в процессе обучения в университетских классах; бывают случаи, когда ребята возвращаются в школы, отказавшись от выбора в пользу учебы на базе университета. Трудности социально-психологической адаптации обучающихся могут быть связаны с организацией классов в пространстве вуза, с необходимостью привыкания ребят к требованиям преподавателей вуза, к условиям университета, к ценностям и нормам поведения в классном коллективе [Лукьянова, Семенова, Истомина 2019].

В связи с этим возникает проблема: каковы психолого-педагогические условия достижения обучающимися университетских классов учебной и социальной успешности? Поиск ответа на указанный вопрос и является целью проведенного нами исследования.

Задачи исследования:

Изучить степень разработанности проблемы в психолого-педагогической литературе.

Определить понятийный аппарат исследования.

Провести эмпирическое исследование условий достижения учебной и социальной успешности обучающихся университетских классов.

Первоначально необходимо проанализировать соотношение понятий «успех», «успешность», «учебная успешность», «социальная успешность».

Слово «успех» в словаре русского языка С. И. Ожегова рассматривается как удача в достижении чего-либо, как общественное признание и как хорошие результаты в работе, учебе и других видах общественно-полезной деятельности.

В социально-психологическом понимании значения данного понятия – это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих и результатами деятельности личности. С психологической точки зрения успех – это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась, либо совпал с ожиданиями, либо превзошел их [Бирина 2014].

Понятие «успешность» является производным от понятия «успех».

Синонимами слова «успешность» в словаре русских синонимов являются понятия «благополучность», «спорость», «удачность», «благополучие», «небезуспешность».

С психологической точки зрения «успешность» рассматривается как способность и умение достигать успеха. Исследователи, работающие над данной проблемой, выделяют объективную и субъективную успешность. Под субъективной успешностью понимается видение человеком своей и чужой успешности. Субъективная успешность определяется мировосприятием личности, его морально-ценностной ориентацией. Объективная успешность предполагает достижение желаемого. Успешность можно рассматривать как определенный устойчивый конечный результат комплексного характера, подразумевающий наличие таких составляющих, как здоровое и позитивное мышление, творческая самореализация. При этом успех рассматривается как определенное временное единичное достижение в какой-то отдельной сфере. Под данную точку зрения подходит позиция М. Р. Битяновой, которая учебную успешность рассматривает как «качественную оценку результатов деятельности, которая складывается из объективной результативности и субъективного отношения к этим результатам самого человека» [Битянова 2003]. В своих исследованиях она делает акцент на то, что успешность зависит от субъективного переживания личности. Иногда, ученик, достигший многого, чувствует себя неудачником. Но может быть и такое, когда продвижения незначительны, но для самого школьника – это успех, и чувство эмоционального подъема переполняет его. Принимая точку зрения М. Р. Битяновой, мы полагаем, что субъективными составляющими успешности являются «устойчивая высокая самооценка и удовлетворенность собой и своей деятельностью» [Битянова 2003].

В педагогическом смысле успешность понимается как качество, присущее личности, достигшей успеха в процессе обучения и воспитания. Это может быть и успех ученика в учебе, и успех учителя в обучении школьников, и успех родителей в воспитании детей.

Как показывает анализ литературы, социальная успешность может определяться как внешняя и внутренняя по отношению к личности позиция.

Внешняя успешность рассматривается в контексте акмеологии – как достижения в профессиональной деятельности и связанное с ними профессионально-личностное самоопределение человека в старшем школьном возрасте; в контексте процессов социализации и социальной адаптации – как их результат, признанный обществом, как

эффективное взаимодействие с миром, другими людьми и самим собой.

С точки зрения внутренней позиции, социальная успешность рассматривается как «деятельностная реализация личностью стремления обрести дело своей жизни, отвечающее ожиданиям общества, осознанная и ответственная самореализация личности в обществе» [Бирин 2014].

В понимании социальной успешности мы придерживаемся взглядов Н. В. Калининой, которая понимает ее как наличие социально признанных, субъективно ценных достижений в социально значимой деятельности, взаимодействии и решении жизненных проблем [Калинина 2008(а)].

Н. В. Калинина выделяет следующие сферы проявления социальной успешности: учебная деятельность; профессиональная деятельность; профессиональное самоопределение старших школьников; общественная деятельность; досуговая деятельность; решение проблем; социальное взаимодействие; семейное взаимодействие; здоровье [Калинина 2008 (а), Калинина 2008 (б)].

Обобщая вышеназванное, мы полагаем, что проявление социальной успешности заключается в самореализации в социально-значимой деятельности и конструктивном взаимодействии с окружающими.

Таким образом, успешность является интегральной оценкой эффективности результата собственной деятельности, получившая признание со стороны окружающих, вызывающая у человека (субъекта деятельности) такое эмоциональное состояние, которое выражает его личное позитивное отношение к деятельности, позволяющее ему ощущать собственную удовлетворенность [Бирин 2014].

Опираясь на результаты теоретического исследования, мы определили, что условия достижения обучающимися успешности могут быть внутренние, касающиеся личностных качеств, а так же внешние, определяющиеся возможностями социальной среды.

Мы выделили основные личностные характеристики, определяющие достижение учебной и социальной успешности – это мотивация достижения успеха, способность к саморазвитию и самообразованию, рефлексивность, субъектность и самооценка. Выбор данных показателей обосновывается также возможностью развития у обучающихся личностных качеств в образовательной деятельности, на которые направлено личностно ориентированное обучение и которые по ФГОС являются личностными образовательными результатами [Лукьянова, Галацкова 2016].

Для диагностики использовались следующие психодиагностические методики [Психология подростка 2007]: Мотивация успеха и боязнь неудач (А. А. Реан); Самооценка способности к самообразованию и саморазвитию личности (Н. П. Фетискин); Субъектность учащихся в образовательном процессе (М. И. Лукьянова); Диагностика рефлексивности (А. В. Карпов); Изучение общей самооценки (Г. Н. Казанцева).

Результаты диагностики показали:

По критерию мотивация достижения успеха или избегания неудач выявлено, что из 65 принявших участие в диагностике десятиклассников у 22 учащихся, т.е. 34% от общего количества мотивационный полюс выражен на достижение успеха. У 43 десятиклассников, что составило 66% от участников исследования – мотивационный полюс не выражен. Среди диагностируемых нет учащихся с полюсом, направленным на избегание неудач.

По второму критерию – способности к саморазвитию – у 64 учащихся, т.е. 98,5 % от общего количества, ярко выражена способность к саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию. У одного подростка – уровень сформированности способности к

саморазвитию несколько ниже среднего уровня. С низким уровнем данной способности среди диагностируемых обучающихся нет.

Результаты диагностики субъектности, рефлексивности, самооценки представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики личностных характеристик обучающихся университетских классов

Личностная характеристика	Количество уч-ся	Уровни сформированности					
		Низкий		средний		высокий	
		Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
Субъектность	65	11	15	27	42,5	27	42,5
Рефлексивность	59	13	22	30	51	16	27
Самооценка	59	5	8,5	34	57,5	20	4

По результатам, представленным в таблице, видно, что средний и высокий уровень субъектности в образовательном процессе характерен для 54 учащихся, то есть 85%.

У 46 десятиклассников, то есть у 73% обнаружен средний и высокий уровень рефлексивности.

Анализируя полученные результаты, можно сделать выводы о том, что значимыми условиями достижения обучающимися учебной и социальной успешности являются высокий уровень субъектности и автономность личности в образовательном процессе, мотивация на достижение успеха. Учащиеся 10-х классов обладают теми личностными характеристиками, которые позволят им достичь высоких образовательных результатов. Исследование показало, что сформированные показатели: высокий уровень мотивации достижения успеха, позитивная система отношения к себе и миру, способность к рефлексии и саморазвитию способствует полноценности психологического функционирования старшеклассника, формированию его социальной зрелости и психического здоровья в целом. Анализ полученных в ходе диагностики результатов способствует более эффективному пониманию преподавателем своих учеников, помогает ему выстроить конструктивное взаимодействие, позволяющее раскрыть личностный потенциал каждого школьника для формирования учебной и социальной успешности.

Источники и литература:

1. Бирин О. В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях. // Фундаментальные исследования. 2014. № 8(2). С. 438 – 443.
2. Битянова М. Р. Успеваемость и успешность. // Школьный психолог. 2003. № 40. С. 4 – 6.
3. Калинина Н. В. Социальная успешность в школьном возрасте:
4. показатели и возможности диагностики. // Ученые записки. 2008 (а). Т. 1. Сер. Психология. Педагогика. № 1 – 2. С. 27 – 31. [Электронный ресурс]. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-uspeshnost-v-shkolnom-vozraste-pokazateli-i-vozmozhnosti-dagnostiki> (дата обращения: 10.04.2020).
5. Калинина Н. В. Социальная успешность как фактор позитивной профилактики отклоняющегося поведения школьников. // Психологическая профилактика асоциального поведения детей и подростков: сборник научно-методических статей. Выпуск 15 / под ред. М. И. Лукьяновой. Ульяновск: УИПКПРО, 2008 (б). 92 с.
6. Лукьянова М. И., Галацкова И. А. Здоровьесберегающая образовательная среда как фактор формирования личностных результатов образования учащихся. // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 8 (1). С. 126 – 130. [Электронный ресурс]. // URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36116> (дата обращения: 10.04.2020).
7. Лукьянова М. И., Галацкова И. А. Изучение особенностей эмоционального состояния обучающихся экспериментальной образовательной организации. // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 5. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29232> (дата обращения: 10.04.2020).

10.04.2020).

8. Лукьянова М. И., Семенова И. А., Истомина А. А. Особенности социально-психологической адаптации учащихся университетских классов. // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. [Электронный ресурс].// URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28686> (дата обращения: 10.04.2020).
9. Психология подростка от 11 до 18 лет. Методики и тесты. / под ред. А.А. Реана. М.: АСТ; СПб.: прайм - ЕВРОзнак, 2007. 124 с.

УДК 373
ББК 74.26

Формирование экономической компетентности гимназистов: опыт сотрудничества педагогического университета с инновационным образовательным учреждением

Кузнецова Надежда Ильинична,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Гриценко Элла Владимировна,

директор школы, Гимназия № 24, г. Ульяновск, Россия

Аннотация: Актуализируется проблема сотрудничества педагогического университета и школы в вопросах научно-методического сопровождения инновационной деятельности, представлены формы организации взаимодействия. Раскрыты основные направления инновационного развития образовательного учреждения, раскрывается опыт организации инновационной деятельности МБОУ «Гимназия №24» г. Ульяновска в рамках участия данного образовательного учреждения в Программе развития инновационных процессов (РИП), анализируются результаты инновационной деятельности, формулируются предложения, позволяющие совершенствовать инновационную деятельность в регионе.

Ключевые слова: инновационное развитие, инновационная деятельность, профильная экономическая подготовка, экономическая компетентность, экономическое мышление.

Forming Economic Competence of Gymnasium Students: Cooperation of a Pedagogical University with an Innovative Educational Institution

Kuznetsova Nadezhda I.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Management and Educational Technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Gritsenko Ella V.,

School Headmaster, Gymnasium No. 24, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article considers the cooperation between the pedagogical university and the school. Different forms of organizing the interaction are presented. The main directions of the innovative development of the educational institution are disclosed. The article regards the experience of organizing innovative activities of Ulyanovsk Gymnasium No. 24 that participated in the Program of Innovation Processes. The results of innovative activities are analyzed. The authors formulated several proposals to improve innovative activity in the region.

Keywords: innovative development, innovative activity, specialized economic training, economic competence, economic thinking.

Введение. С возникновением в стране особой социально-экономической ситуации, связанной с развитием рыночных отношений и рынка образовательных услуг, перед системой образования встает задача воспитания компетентной личности, обладающей экономическим мышлением и нацеленной на капитализацию своих способностей и талантов. [Лебедева, Хаткевич, Лазаренко 2005; Левина 2003; Кузнецова 2007; Назарова 2008; Тюнин 2017]

Развитие человеческого капитала тесно связано с инновационной деятельностью образовательных учреждений [Чичерин 2006; Калачикова 2009; Инновации 2009; Инновации 2012; Инновации 2007]. Исследователи в целом согласны в том, что для осуществления эффективной инновационной деятельности в образовательных организациях требуется создание инновационного климата, в котором обязательно наличие самой инновации, а также компетентных педагогов, способных и желающих реализовывать инновационную деятельность. Важно продумать механизм сотрудничества между педагогами-практиками и представителями науки в осуществлении инновационной деятельности, успешность которой во многом определяется продуктивным взаимодействием научного руководителя и директора гимназии. Последнее невозможно без понимания сути и специфики инновационной деятельности в системе образования, важности правильного выбора актуальной тематики инновационной деятельности.

Мы считаем, что инновационные механизмы развития образования включают: создание продуктивной и творческой атмосферы в образовательных учреждениях; культивирование в научном и педагогическом сообществах мотивации к новшествам; создание организационно-педагогических и материальных (экономических) условий для принятия и действия разнообразных нововведений; участие в социальном партнерстве и др.

Важно отметить, что Министерство образования и науки Ульяновской области обеспечивает сохранение и развитие региональной инновационной инфраструктуры в сфере образования. В регионе более 20 лет существует и активно функционирует Программа развития инновационных процессов в дошкольных, общеобразовательных, профессиональных организациях и организациях дополнительного образования Ульяновской области (далее – Программа РИП).

Исходя из накопленного опыта, исследовательской работы, проведенной ранее педагогами МБОУ «Гимназия № 24», требований к современному профильному образованию, для достижения более качественных результатов обучения на основе учета требований ФГОС СОО руководством гимназии и педагогическим коллективом было принято решение о вступлении в Программу РИП.

Научным руководителем (доцентом кафедры менеджмента и образовательных технологий Ульяновского педагогического университета им. И. Н. Ульянова), директором

и педагогами-инноваторами гимназии была сформулирована тема исследовательской деятельности: «Организационно-педагогические условия формирования экономической компетентности обучающихся гимназии в рамках урочной деятельности и профильного обучения». Тема выбрана не случайно, главным результатом обучения в гимназии, на наш взгляд, должна стать личность, успешно ориентирующаяся в информационном пространстве и готовая применить полученные знания на практике, т.е. обладающая, в том числе, экономическими компетенциями.

Все нововведения вызваны стремлением педагогического коллектива откликнуться на запрос общества, намерением повысить качество предоставляемых услуг, раскрыть индивидуальные способности (творческие, лидерские, интеллектуальные) и сформировать экономическую компетентности гимназистов.

Организация и методы исследования. Целью инновационной работы педагогического коллектива стало создание организационно-педагогических условий для формирования экономической компетентности обучающихся гимназии в рамках урочной деятельности и профильного обучения.

В сентябре 2017 года МБОУ «Гимназия № 24» г. Ульяновска был присвоен статус учреждения инновационной направленности.

На первом этапе реализации программы РИП (сентябрь 2017 г. – июнь 2018 г.) инновационная деятельность была связана с теоретическим анализом педагогической, психологической, социологической, философской литературы в целях постановки проблемы исследования, определения методологического аппарата исследования и прочее.

Отчетным материалом данного этапа инновационной деятельности стала теоретическая разработка организационно-педагогических условий формирования экономической компетентности обучающихся гимназии в рамках урочной деятельности и профильного обучения.

В соответствии с проблемой, целью, объектом и предметом исследования были поставлены следующие *задачи*: на основе анализа научной и методической литературы по проблеме исследования уточнить сущность понятия «экономическая компетентность»; определить критерии, показатели и уровни сформированности экономической компетентности обучающихся в рамках урочной деятельности и профильного обучения; разработать системную модель формирования экономической компетентности обучающихся гимназии в рамках урочной деятельности и профильного обучения; выявить организационно-педагогические условия формирования экономической компетентности обучающихся гимназии в рамках урочной деятельности и профильного обучения; разработать сквозную программу непрерывного экономического образования, позволяющую обеспечить целостность и преемственность восприятия экономических знаний обучающимися с 1-го по 11-й класс.

Гипотеза исследования. Мы предполагали, что формирование экономической компетентности обучающихся в рамках урочной деятельности и профильного обучения осуществляется эффективно, если: раскрыто содержание понятия экономической компетентности обучающегося; определены критерии, показатели и уровни сформированности экономической компетентности обучающихся в рамках урочной деятельности и профильного обучения; разработана модель формирования экономической компетентности обучающихся гимназии в рамках урочной деятельности и профильного обучения; выявлены организационно-педагогические условия формирования экономической компетентности обучающихся гимназии в рамках урочной деятельности и профильного обучения; разработана сквозная программа непрерывного экономического

образования, позволяющая обеспечить целостность и преемственность восприятия экономических знаний обучающимися с 1-го по 11-й класс [Кузнецова 2007].

Помимо разработки и издания методического пособия «Формирование экономической компетентности гимназистов», на первом этапе реализации программы РИП были организованы и проведены обучающие научно-методические семинары для педагогов гимназии по инновационной проблематике.

На втором этапе исследования (сентябрь 2018 г. – июнь 2019 г.) продолжалась проверка выдвинутой гипотезы, происходило ее уточнение. Теоретически и экспериментально обосновывались организационно-педагогические условия эффективности формирования экономической компетентности обучающихся в рамках урочной деятельности и профильного обучения.

По результатам данного этапа исследовательской деятельности организовано профильное обучение в рамках базисного учебного плана и вариативной части с использованием часов на преподавание предметов экономической направленности – «Экономика», увеличение часов на изучение предметов – «География», «Обществознание». Было установлено, что изучение экономики облегчает усвоение гимназистами содержания других учебных дисциплин, усиливает метапредметные связи дисциплин обществоведческого ряда. Реализация межпредметных связей обеспечена тем, что в ходе преподавания экономики систематически привлекаются и актуализируются знания из математики, географии, иностранного языка, литературы, истории и др. При выборе методов предпочтение отдается активным и интерактивным формам обучения, наиболее эффективным в плане познавательного и личностного развития и значимости для гимназистов.

Нами установлено, что не только урочная, но и внеурочная деятельность обладают огромным потенциалом для формирования у обучающихся экономического мышления. Во внеурочной деятельности учитель более свободен в выборе содержания материала, форм и методов, включая игровые виды деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий, технологий проектной деятельности, критического мышления и решения кейсов. Эффективными формами также являются культурно-массовые мероприятия и кружки экономической направленности, такие как: «Экономика и мы», «Путь к успеху», «В мире профессий», «Народные промыслы», «Основы предпринимательской деятельности», «Изучаем родной край», «Проектная и исследовательская деятельность младших школьников» и др.

Изучение основ экономических знаний происходит в гимназии и на уровне факультативов, во внеклассной и внешкольной работе. Речь идет о конкурсах, онлайн уроках, олимпиадах различного уровня («Нарисуй нового героя сериала «Азбука финансовой грамотности со смешариками», «Твой безопасный банк в кармане»; «Азбука страхования и пять важных советов, которые тебе помогут», «Личный финансовый план», «С деньгами на «Ты» или зачем быть финансово грамотным», «С налогами на «Ты», «Платежные услуги», «Микрозаймы», «Вклады») и прочее.

Третий этап исследования (сентябрь 2019 г. – июнь 2020 г.) нацелен на проверку теоретических положений и основных выводов по результатам теоретического исследования, на обобщение и систематизацию результатов экспериментальной работы. Важно отметить, что впервые в региональной образовательной практике рассматривается специфика организационно-педагогических условий формирования экономической компетентности обучающихся.

На этом этапе усилия педагогического коллектива были направлены на дальнейшую

апробацию программы непрерывного экономического образования, позволяющую обеспечить целостность и преемственность восприятия экономических знаний обучающимися с 1 по 11 класс (свыше 800 человек – 100% обучающихся осваивают программу), а также сочетать «знаниевые» и практически ориентированные формы проведения занятий.

Последнее было обусловлено пониманием того, что в современных условиях гимназия не может замыкаться в своих узких рамках, она должна иметь широкие связи с внешней средой, обмениваться с ней ресурсами, участвовать в социальном партнерстве. Немаловажную роль в усилении инновационной составляющей деятельности гимназии сыграло заключение руководством гимназии договоров социального партнерства со школами, профессиональными организациями экономического профиля – Сбербанком, Пенсионным фондом РФ, Почтой России, крупными промышленными предприятиями города с целью профориентационной работы, учреждений высшего образования – УлГПУ им. И.Н.Ульянова, УлГУ – с целью открытия социально-экономических классов.

Результаты исследования и их обсуждение. К результатам тесного сотрудничества гимназии № 24 г. Ульяновска с Ульяновским государственным педагогическим университетом можно отнести следующие:

1. За годы участия в РИП по теме: «Организационно-педагогические условия формирования экономической компетентности обучающихся гимназии в рамках урочной деятельности и профильного обучения» на базе гимназии проведено 12 семинаров городского и областного значения. В их проведении приняли участие 52 % учителей школы.

2. Более 250 педагогов области, которые являются проводниками знаний для 5837 обучающихся, ознакомились с вышеуказанными методикой и практикой.

3. Победителями и призерами различных конкурсов, олимпиад, онлайн уроков экономической направленности стали 574 обучающихся – 72%;

4. За последние 5 лет 92% выпускников МБОУ «Гимназия №24» остались работать и/или продолжать образование в Ульяновской области, из их числа образование экономической направленности выбрали 52%.

5. Более 3000 пользователей, около 1 млн. посещений зафиксировано на массовом ресурсе сайта МБОУ «Гимназия № 24» в разделе экономического воспитания обучающихся.

Педагогическим коллективом гимназии при сотрудничестве с научным руководителем разработаны научно-методические материалы, которые являются практической базой для создания организационно-педагогических условий по формированию экономической компетентности обучающихся образовательных организаций области [Формирование 2018; Методика 2019; Формирование 2019; Программа 2020].

Вместо заключения. Инновационность описанной в статье программы заключается в систематическом сотрудничестве педагогического университета с инновационным образовательным учреждением, направленном на формирование экономической компетентности гимназистов с 1 по 11 класс, обучаемых экономически мыслить и использовать экономические знания в повседневной жизни (планирование семейного бюджета, заем, ипотечное кредитование, расчёт коммунальных услуг и др.), что в целом (при условии масштабирования программы) может способствовать развитию человеческого капитала региона.

Источники и литература:

1. Инновации в образовательной деятельности и их влияние на развитие региона. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию единения мордовского народа с народами Российского государства. Саранск: Российский университет кооперации, Саранский кооперативный институт (филиал), 2012.
2. Инновации в образовательной деятельности: российский и зарубежный опыт. Материалы Международной научно-методической конференции (2 марта 2007 года). Хабаровск: Дальневосточная акад. гос. службы, 2007.
3. Инновации в образовательной деятельности: формы, методы, технологии. Материалы межвузовской методологической конференции (22 октября 2008 г.) Омск: Омская академия МВД РФ, 2009.
4. Калачикова О. Н. Управленческая поддержка образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы: автореферат дис. канд. пед. наук. Томск: Томский государственный университет, 2009.
5. Кузнецова Н. И. Становление и развитие системы экономического образования в Российской школе на рубеже XX – XXI столетий: дис... канд. пед. наук. Ульяновск, 2007. 279 с.
6. Лебедева Л., Хаткевич Г., Лазаренко Т. Школа с экономическим профилем: и знания, и практическая деятельность. // Народное образование. 2005. № 10. С. 148 – 158.
7. Левина Н. Проблемы и перспективы школьного экономического образования. // Народное образование. 2003. № 10. С. 123 – 127.
8. Методика оценки экономических знаний обучающихся общеобразовательных организаций: учебно-методическое пособие / под общ. ред. Э. В. Гриценко, Н. И. Кузнецовой. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2019. 78 с.
9. Назарова О. Г. Экономическая компетентность как структурная единица экономической культуры. // Гуманизация образования. 2008. № 5.
10. Программа непрерывного экономического образования обучающихся с 1 по 11 класс. Под общ. ред. Э. В. Гриценко, Н. И. Кузнецовой. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2020. 110 с.
11. Тюнин А. И. Современное состояние проблемы непрерывного экономического образования в условиях общеобразовательной школы: Монография. Челябинск: Изд-во Цицеро, 2017. 172 с.
12. Формирование экономических компетенций обучающихся: сборник программ внеурочной деятельности. Под общ. ред. Э. В. Гриценко, Н. И. Кузнецовой. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2019. 86 с.
13. Формирование экономической компетентности гимназистов: под общей редакцией Н. И. Кузнецовой. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2018. 111 с.
14. Чичерин Ю. С. Инновации в образовательной деятельности. // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. 2006. № 8. С. 82 – 83.

УДК 796
ББК 75.1

Педагогические условия формирования духовно-нравственных ценностей боксеров подросткового возраста

Панова Евгения Олеговна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Валкина Наталья Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Суров Николай Николаевич,

магистрант факультета физической культуры и спорта, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена практическим вопросам психологии спорта и методическому подходу к формированию духовно-нравственных ценностей боксеров. Доказывается, что процесс подготовки боксеров должен заключаться не только в совершенствовании двигательных умений и навыков, необходимых в соревновательной деятельности, но и в создании условий для эффективного формирования духовных ценностей, определяющих нравственные чувства и облик спортсмена. Авторами выявлены педагогические условия формирования: – представлений о биокультурной сущности человека, – морального смысла спортивной деятельности, – нравственной позиции и высших духовных ценностей боксеров.

Ключевые слова: смысл спортивной деятельности, ценностный потенциал спорта, нравственная позиция спортсмена, педагогические условия формирования ценностей, бокс.

Pedagogical Conditions of Forming Spiritual and Moral Values of Adolescent Boxers

Panova Evgenia O.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Valkina Natalia V.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Sports Disciplines and Physical Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Surov Nikolai N.,

Master Student, School of Physical Culture and Sports, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the practical issues of sports psychology and a methodological approach to the formation of spiritual and moral values of boxers. It is proved that the process of training boxers should not only consist of improving the motor skills necessary for competitive activity, but also creating conditions for the effective formation of spiritual values that determine the moral feelings and appearance of the athlete. The authors revealed the pedagogical conditions for the formation of ideas about the biosocial and cultural essence of a person, the moral meaning of sports activities, the moral position and behavior that affects the formation of the highest spiritual values of boxers.

Keywords: meaning of sports activity, value potential of sports, moral position of an athlete, pedagogical conditions for the formation of values, boxing.

Теоретический анализ проблемы формирования духовно-нравственных ценностей боксеров выявил наличие разных представлений о содержании и организации тренировочного и воспитательного процессов. Установлено, что до настоящего времени слабо реализуется культурологический подход к практике формирования духовно-нравственных ценностей спортсменов, требующий разработки и совершенствования методов внедрения в тренировочный процесс культурных ценностей и нравственных идеалов, определяющих характер и поведение спортсмена. Данное положение обуславливает необходимость концептуализации и моделирования технологических решений формирования духовно-нравственных ценностей боксеров подросткового возраста [Колесник, Гатин, Осипов 2015].

Цель исследования: формирование духовно-нравственных ценностей боксеров подросткового возраста.

Задачи исследования: выявить педагогические условия целенаправленного формирования духовно-нравственных ценностей боксеров; экспериментально проверить эффективность выявленных педагогических условий.

Организация исследования. С целью формирования духовно-нравственных ценностей боксеров 13 – 14 лет нами был проведен педагогический эксперимент на базе ДЮСШ Засвияжского района г. Ульяновска. Контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ) занимались в равных условиях три раза в неделю. В ЭГ занятия велись с акцентом на духовно-нравственное воспитание и формирование активной жизненной позиции личности боксера в соответствии с высокогуманными идеалами, принципами и нормами поведения.

Метод анкетирования применялся для выявления уровня сформированности нравственной воспитанности боксеров по методике А. И. Шемшуриной [Шемшурина 1998].

Анкеты были направлены на изучение у спортсменов:

- нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности,

патриотизма);

- нравственного облика (терпения, милосердия, кротости, незлобивости);
- нравственной позиции (способности к различению добра и зла, готовности к преодолению жизненных испытаний);
- нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли).

Анализ научно-методической литературы по проблемам сохранения духовно-нравственных традиций и формирования ценностных ориентаций спортсменов позволил нам выявить комплекс требований для повышения эффективности воспитательного процесса боксеров 13 – 14 лет (Рис. 1). Основными из них являются:

- управление мотивацией и целеполаганием;
- формирование психических свойств личности;
- организация самостоятельной работы;
- единство и взаимосвязь интеллектуального и физического развития.

Устойчивые духовно-нравственные ценности достигаются при высоком уровне сформированности мотивов, целей и интересов спортсмена, связанных с личностными и общественно-полезными задачами [Панова 2012]. Внедрение данного подхода в тренировочный процесс боксеров возможно при систематической воспитательной работе тренера, в беседах о ценностном потенциале спорта и непоколебимой воле спортсменов, в ходе выполнения психофизических и психотехнических упражнений и заданий.

Рис. 1. Педагогические условия формирования духовно-нравственных ценностей боксеров 13 – 14 лет



Мотивировать боксеров на совершенствование собственного спортивного мастерства можно при помощи регулярного расширения их знаний о культурной и гуманистической ценности спорта. Чем выше уровень спортивного мастерства, тем более устойчивые нравственные позиции спортсменов, что отражается в нравственном поведении и облике боксера, его незлобивости и милосердии, доброй воле и готовности к преодолению жизненных испытаний [Столяров 2013].

Ведущим условием воспитания духовно-нравственных ценностей боксеров 13 – 14 лет является формирование психических свойств личности, морально-волевых и нравственных качеств. Боевой характер, смелость, решительность, скорость принятия решений, установка на победу заложены в основу психологии личности боксеров, а развитие познавательных процессов, отражающих специфику спортивной деятельности, – таких как двигательная память, тактическое мышление, восприятие пространственно-временных параметров двигательных действий, – положительно влияет на эффективность соревновательной деятельности и уровень спортивного мастерства.

Организация самостоятельной работы, направленная на психофизическое самосовершенствование и обучение самостоятельному применению средств физического развития на всех этапах спортивной подготовки и жизнедеятельности, является еще одним педагогическим условием успешного духовно-нравственного становления спортсменов подросткового возраста. Реализация данного условия осуществляется в процессе самостоятельного выбора физических упражнений в процессе тренировки и выполнения заданий тренера. Самостоятельная разминка в начале тренировки, регулярное выполнение домашних заданий тренера, чтение книг о спортсменах высших спортивных достижений, просмотр видеофильмов о спорте, ежедневная отработка определенных технических действий, ведение дневника самоконтроля и т.п., способствуют развитию чувства долга и ответственности.

Эффективное формирование духовно-нравственных ценностей боксеров возможно только при условии единства и взаимосвязи интеллектуального и физического развития индивида. Расширение кругозора в области теории и методики физической культуры, формирование знаний о социальном значении спорта, основах спортивной психологии и способах саморегуляции психического состояния формируют мотивацию к спортивному самосовершенствованию и самопознанию.

Таким образом, реализация выявленных педагогических условий позволяет совершенствовать тренировочный процесс боксеров, расширить образовательно-воспитательное пространство, ориентированное на формирование глубинных побудительных мотивов, нравственного поведения и позиции.

Результаты исследования. Подготовки боксеров представляет собой многолетний и многоуровневый процесс личностного развития и спортивного совершенствования. Организация тренировочного процесса боксеров ЭГ с учетом разработанных педагогических условий, ориентированных на формирование духовно-нравственных ценностей, способствовала улучшению показателей уровня проявления нравственного чувства, нравственного облика, нравственной позиции и нравственного поведения, которые к концу педагогического эксперимента стали личным достоянием каждого спортсмена.

Анкетирование в начале педагогического эксперимента не выявило существенных различий показателей в КГ и ЭГ. К концу педагогического эксперимента наблюдались различия в уровне сформированности духовно-нравственных ценностей боксеров обеих групп, с улучшением результатов в ЭГ (таблица 1).

Таблица 1 – Динамика показателей уровня сформированности духовно-нравственных ценностей в КГ и ЭГ, балл

Контрольные упражнения	Этапы педагогического эксперимента	
	До педагогического эксперимента	После педагогического эксперимента
	M±m	M±m
Нравственные чувства	<u>2,68±1,18</u>	<u>2,81±1,10</u>
	2,80±1,40	3,80±0,81*
Нравственный облик	<u>3,65±1,14</u>	<u>3,72±1,06</u>
	3,51±1,07	4,10±0,90*
Нравственная позиция	<u>2,50±1,49</u>	<u>2,95±1,25</u>
	2,61±1,30	3,38±1,01
Нравственное поведение	<u>2,33±1,05</u>	<u>2,60±0,85</u>
	2,53±1,01	3,55±0,50

Примечание: в числителе – показатели контрольной группы, в знаменателе – показатели экспериментальной группы; 5 баллов – высокий уровень; 4-2 балла – средний уровень; 0-1 балла – низкий уровень; * достоверность при уровне значимости $p < 0,05$.

Анализ полученных результатов в исследовании нравственного облика показал, что в КГ при исходных показателях – $2,68 \pm 1,18$ к концу педагогического эксперимента результаты возросли на 4,85% ($p > 0,05$). В ЭГ при исходных данных $2,80 \pm 1,40$ результаты к завершению педагогического эксперимента улучшилось на 35,75% ($p < 0,05$).

В оценке нравственного облика, при исходных данных в $3,65 \pm 1,14$, к концу педагогического эксперимента результаты возросли на 1,91% ($p > 0,05$). В ЭГ при исходных показателях $3,51 \pm 1,07$ результаты возросли после III этапа педагогического эксперимента на 16,80% ($p < 0,05$).

При исходных показателях в оценке нравственной позиции в КГ – $2,50 \pm 1,49$ к концу педагогического эксперимента результаты возросли на 18,0% ($p < 0,05$). В ЭГ результаты увеличились на 29,50% ($p < 0,05$) при исходных показателях – $2,61 \pm 1,30$.

В оценке нравственного поведения в КГ при исходных данных – $2,33 \pm 1,05$ к концу педагогического эксперимента результаты возросли на 11,58% ($p > 0,05$). В ЭГ при исходных показателях – $2,53 \pm 1,01$ результаты возросли после III-го этапа педагогического эксперимента на 40,31% ($p < 0,05$).

Заключение. Экспериментальная проверка методики формирования духовно-нравственных ценностей боксеров подтвердила преимущество использования педагогических условий для оптимизации воспитательного процесса боксеров 13 – 14 лет. Предложенная методика позволяет управлять процессом обучения и воспитания на качественно новом уровне, своевременно вносить необходимые коррективы с учетом реализации индивидуального подхода к занимающимся.

Источники и литература:

1. Колесник И. С., Гатин Ф. А., Осипов Д. А. Формирование ведущих морально-волевых качеств как структурный компонент спортивной подготовки боксеров. // Актуальные проблемы физиологии, физической культуры и спорта: сборник материалов международной научно-практической конференции. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2015. С. 179 – 184.
2. Панова Е. О. Содержание и организация физического воспитания студентов на основе приобщения к ценностному потенциалу физической культуры и спорта: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва: МГПУ, 2012. 183 с.
3. Столяров В. И. Система олимпийского образования, воспитания и обучения: Монография. Бишкек: Максат, 2013. 460 с.
4. Шемшурина А. И. Лаборатория воспитания нравственно-этической культуры. М.: Школа-Пресс, 1998. 96 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.5

ББК 74.5

Модель оценки softskills предпринимательских компетенций обучающихся профессиональных образовательных организаций: содержательная визуализация и возможности применения¹

Нагимова Наталья Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального и профессионального образования, здорового и безопасного образа жизни, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Фахретдинова Миляуша Афауловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального и профессионального образования, здорового и безопасного образа жизни, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется необходимость изменения подходов к оценке востребованных современным рынком труда образовательных результатов, в том числе softskills предпринимательских компетенций обучающихся ПОО. Представлена авторская модель оценки softskills предпринимательских компетенций обучающихся ПОО, раскрыто содержание каждого из пяти ее компонентов, определены нормативные основания модели, направления деятельности проектных команд по поиску и изучению актуальных, востребованных рынком труда softskills, необходимых для продуктивной профессиональной деятельности. Продумана связь между softskills со стандартизированными образовательными результатами, общими компетенциями. Обозначены ориентиры в выборе современных технологий, методов, инструментов, техник, методик и средств оценки softskills предпринимательских компетенций обучающихся.

Ключевые слова: softskills, модель оценки softskills, предпринимательские компетенции, компоненты предпринимательской компетенции, профессиональные образовательные организации, профессиональное образование.

1. Представленная публикация выполнена при поддержке гранта РФФИ и Правительства Ульяновской области № 18-413-730019 по теме: «Развитие softskills обучающихся про-фессиональных образовательных организаций как условие формирования социального и технологического предпринимательства в рамках приоритетного Проекта «Развитие ин-новационного кластера Ульяновской области».

Softskills Business Competency Assessment Model: Meaningful Visualization and Applications

Nagimova Natalia I.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Special and Professional Education, Healthy and Safe Lifestyle, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Fakhretdinova Miliausha A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Special and Professional Education, Healthy and Safe Lifestyle, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article actualizes the need to change approaches to assessing the educational results demanded by the modern labor market, including softskills of entrepreneurial competencies of students. The article presents the author's softskills assessment model, the contents of each of its five components are disclosed. The author states that the regulatory framework of the model, the directions of the project teams to search and study relevant, demanded softskills required by the labor market, are required for a productive professional activity. The connection between softskills with standardized educational results and general competencies is well thought out. The guidelines for the selection of modern technologies, methods, techniques and tools for assessing softskills of entrepreneurial competencies of students are indicated.

Keywords: softskills, softskills assessment model, entrepreneurial competencies, components of entrepreneurial competence, professional educational organizations, professional education.

Введение. Навыки XXI века представлены сегодня довольно широким спектром: универсальные компетенции в высшем образовании, метапредметные результаты в школе, общие компетенции (ОК) в среднем профессиональном образовании, мультидисциплинарные компетенции в широком смысле. Все они важны и нужны для мобильности, конкурентоспособности, успешности человека в условиях неопределённости и изменчивости динамично развивающегося мира. Но, как показало проведенное нами исследование, в теории и практике развития и оценки softskills – «мягких навыков», – особенно связанных с предпринимательскими компетенциями, – отсутствуют целостные научные исследования, результаты которых можно было бы использовать как готовый «кейс успешных практик».

Сегодня идет активный поиск моделей, методов и технологий развития и оценивания навыков XXI века. Необходимость движения в направлении усиления практикоприменимости научных исследований, посвященных этой проблеме, подчеркивается на самых различных уровнях, поэтому вопрос развития и оценки softskills – «мягких навыков» находится в фокусе внимания научных коллабораций и экспертных площадок федерального и регионального уровней.

Так, например, Рособрнадзор создал экспертную рабочую группу по оценке и формированию гибких компетенций – softskills, о чем было заявлено на V-ой Международной конференции «Школьное образование XXI века: формирование и оценка гибких компетенций». Другой пример – организация и проведение в октябре 2019 года Федеральным

институтом развития образования (ФИРО) Всероссийской научно-практической конференции «Метапредметные образовательные результаты обучающихся: критерии и инструменты оценки». В 2019 году наряду со школами в исследования, процедуру мониторинга функциональной грамотности были вовлечены и обучающиеся ПОО.

Самым существенным основанием для нашей работы по разработке модели оценки softskills предпринимательских компетенций обучающихся ПОО является тот факт, что с 2016 года компетенция «Предпринимательство» включена в перечень компетенций, по которому проводятся региональные, отборочные и национальные чемпионаты «Молодые профессионалы».

Осознавая ответственность перед профессиональным сообществом, мы считаем важным предложить собственные размышления по проблеме оценки и авторское видение модели оценки softskills предпринимательских компетенций обучающихся ПОО (далее Модели). Новизну нашего подхода обуславливает то, что мы исходим из позиции конкретного преподавателя ПОО, которому нужна понятная и простая в применении модель, позволяющая эффективно осуществлять процесс развития и оценки softskills предпринимательских компетенций обучающихся.

О модели оценки softskills предпринимательских компетенций. Разработанная нами Модель содержит 5 компонентов: *нормативный, организационный, содержательный, процессуальный и рефлексивно-оценочный* (рис. 1).

Нормативными основаниями предлагаемой Модели выступают ФГОС СПО по ТОП 50, актуализированные ФГОС СПО, типовые квалификационные требования стандартов Worldskills компетенции «Предпринимательство», корпоративные и профессиональные стандарты по видам предпринимательской деятельности. Данные документы могут стать руководством к действиям для педагогических коллективов ПОО при организации образовательной деятельности обучающихся, направленной на формирование и оценку softskills предпринимательских компетенций как составляющей системы формирования и оценивания образовательных результатов.

Для описываемой Модели мы выбрали из ФГОС СПО по ТОП 50, актуализированных ФГОС СПО, шесть общих компетенций (ОК), которые, на наш взгляд, являются исходными в формировании предпринимательских компетенций обучающихся:

- ОК 01. Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности, применительно к различным контекстам;
- ОК 02. Осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности;
- ОК 03. Планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие;
- ОК 04. Работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами;
- ОК 09. Использовать информационные технологии в профессиональной деятельности;
- ОК 11. Планировать предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере [ФГОС СПО].

Данные ОК в определенной степени коррелируют с квалификационными требованиями к видам деятельности, которые сформулированы как конкурсные задания по компетенции «Предпринимательство»:

- разработка бизнес-плана;
- презентация навыков работы с командой и бизнес-стратегии;

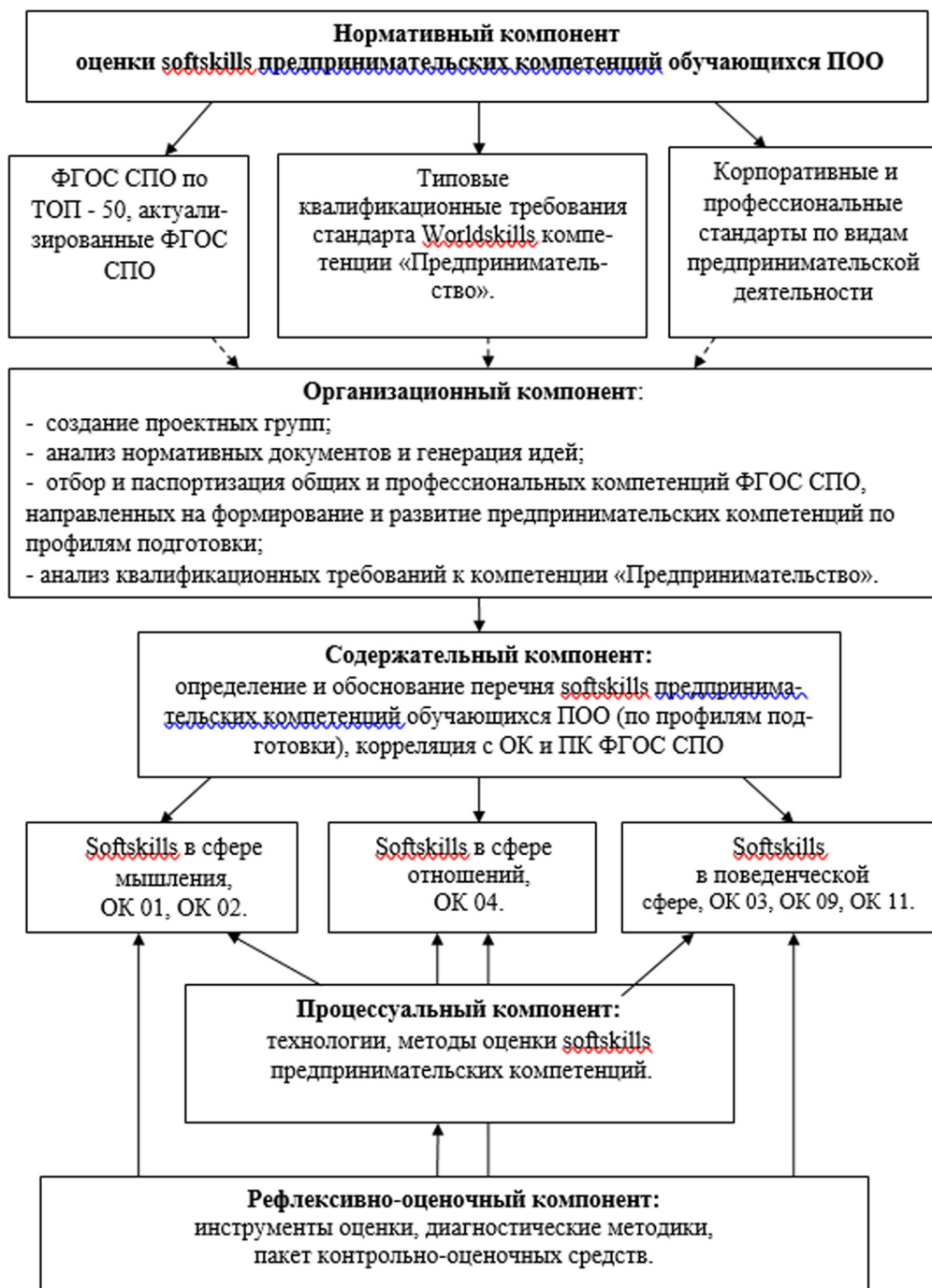


Рис. 1. Модель оценки softskills предпринимательских компетенций обучающихся ПОО

- демонстрация навыков клиентоориентированности;
- планирование рабочего процесса;
- маркетинговое планирование;
- прогнозирование устойчивого развития бизнеса;
- технико-экономическое обоснование проекта;
- творческая презентация кампании [Техническое описание...].

Что касается корпоративных и профессиональных стандартов по видам предпринимательской деятельности, то для профессионального сообщества интерес представляют те, которые соотносятся с профилями подготовки обучающихся в ПОО. Их необходимо использовать для актуализации рабочих программ учебных дисциплин, профессиональных модулей. Они позволяют гармонично и результативно сочетать образовательные цели, планируемые результаты обучения, бизнес цели и бизнес процессы.

Очевидно, что действующий предприниматель, наряду с *softskills* – «мягкими навыками», должен обладать и набором эффективных *hardskills*, навыками, которые позволят ему успешно создать свое дело и управлять им. К таким навыкам мы относим опыт по успешному выбору сегмента рынка, бизнес-планирование, финансовое моделирование, понимание маркетинговых процессов, навыки продвижения бизнеса и управления репутацией, понимание инструментов инвестирования и видов ценных бумаг, грамотного ведения налоговой и финансовой отчетности, организации рабочих процессов своего предприятия. С целью содержательного наполнения формируемых предпринимательских компетенций обучающихся ПОО считаем важным наряду с анализом ФГОС СПО провести отбор и анализ профессиональных (корпоративных) стандартов по видам предпринимательской деятельности и профилям подготовки, что позволит на последующих этапах реализации Модели грамотно структурировать и содержательно наполнить предпринимательские компетенции обучающихся ПОО.

Содержание работы в рамках *организационного компонента* Модели начинается с создания проектных команд и понимания участниками цели и смыслов предлагаемой деятельности.

В литературе описаны четыре значимых фактора, которые отличают высоко результативные проектные и управленческие команды от остальных [Безручко 2016]:

- наличие разделяемой общей цели;
- согласованность полномочий и ответственности;
- люди, их квалификация, нормы и правила;
- взаимодействие в команде на базе единых норм, внимание к достижениям и благодарность.

Обращаем на эти позиции внимание, прежде всего, руководителей и инициаторов перемен в образовательных организациях. Им необходимо понять, что из некомпетентных людей невозможно создать результативную команду, поэтому базовое условие успеха проекта – каждый член команды должен быть профессионалом в своей области и обладать уникальными и нужными компетенциями, также важно договориться об общих целях, создать условия для того, чтобы люди были заинтересованы в их достижении. Достижайте ясного распределения полномочий и ответственности, уделяйте внимание тому, чтобы позиция каждого участника команды была услышана без осуждения. Поощряйте споры по существу дела и выражайте благодарность людям. Главный вывод из всего этого – создание команды должно проходить системно, только тогда работа управленческой /проектной команды будет высоко эффективна и давать ожидаемые результаты.

Сценарием работы команд в рамках Модели может послужить следующий алгоритм деятельности в процессе форсайт- или стратегических сессий в ПОО:

- изучение и анализ нормативных документов;
- отбор и паспортизация общих и профессиональных компетенций ФГОС СПО, направленных на формирование и развитие предпринимательских компетенций по профилям подготовки;
- сопоставительный анализ образовательных результатов и требований к видам предпринимательской деятельности по профилям подготовки;
- определение дефицитов образовательных результатов, необходимых для развития и формирования предпринимательских компетенций;
- анализ квалификационных требований к компетенции «Предпринимательство»;
- оформление результатов аналитической деятельности.

Содержательный компонент также предполагает большую работу по поиску и изучению актуальных, востребованных рынком труда softskills, необходимых для продуктивной профессиональной деятельности, и их корреляцию со стандартизированными образовательными результатами – общими компетенциями. Это компонент является системообразующим в Модели, поэтому считаем необходимым напомнить нашим читателям суть структурной модели softskills и их классификации. В методическом пособии «Теория и практика формирования softskills – общих компетенций обучающихся профессиональной образовательной организации» речь шла о трех зонах развития softskills обучающегося ПОО, с учетом которых рекомендуется осуществлять их оценивание.

Так, например, к ядерной зоне мы отнесли softskills, которые даны человеку от природы. Врожденные softskills, обусловленные природой конкретного человека, сказываются в развитии индивида на протяжении всей его жизни. Они от рождения сопровождают его в личностном, социальном, профессиональном становлении, обеспечивая его успешность или мешая ему в достижении поставленных целей. Но зная свои способности, адекватно оценивая свои возможности, человек может компенсировать слабые стороны дополнительными ресурсами и сознательно развивать сильные стороны. Психолого-педагогические диагностики и методики могут помочь в развитии обучающегося, вооружив его инструментами управления собственным профессиональным и личностным становлением.

К «пластичной зоне» мы отнесли softskills, которые определяют качество деятельности человека в различных профессиональных, личностных и социальных видах деятельности (ситуациях). Период обучения в ПОО (15 – 18 лет) является наиболее благоприятным в приобретении данных softskills.

К «перспективной зоне» были отнесены такие softskills, которые будут важны и нужны человеку всегда, в течение всей жизни [Теория и практика... 2018].

Исходя из основных компонентов структуры личности (интеллектуального, эмоционально-волевого и поведенческого), было предложено рассматривать в качестве предмета развития у обучающихся ПОО три группы softskills предпринимательских компетенций: в сферах мышления, отношений и поведения (деятельности). Выбор softskills будет содержательно меняться в зависимости от профиля подготовки обучающихся, включать в себя те softskills, которые соотносятся со спецификой соответствующих профессий и специальностей.

При разработке Модели авторами брался в расчет прогнозный перечень softskills-2022, разработанный экспертами и участниками Всемирного экономического форума в Давосе в 2018 г. В связи с этим мы считаем, что обучающиеся и педагогические

работники должны понимать и работать над опережающим развитием следующих softskills:

- аналитического и инновационного мышления;
- способности активного обучения и навыков выстраивания стратегии;
- креативности, оригинальности и инициативы;
- навыков технологического дизайна и программирования;
- критического мышления;
- способностей комплексно решать проблемы;
- навыков лидерства и социального влияния.
- эмоционального интеллекта;
- навыков обсуждения проблем и создания идей;
- навыков системного анализа и прогнозирования развития.

На наш взгляд, данные softskills важны и нужны для всех сфер профессиональной деятельности, и этот перечень можно использовать как базовый для овладения обучающимися и для работы педагогов. Показатели их сформированности могут быть определены и сформулированы с учетом специфики профессиональной деятельности.

Например, эмоциональный интеллект – это важный навык softskills, необходимый для всех специалистов. Его называют «предиктором», средством прогнозирования эффективности деятельности. Он характеризуется следующими составляющими: самопознанием, эмпатией, пониманием чувств и эмоций другого человека, мотивацией, самоконтролем, наличием социальных навыков. Сформированность составляющего «самопознание» проявляется в признании и понимании собственных эмоций; осознании своих сильных и слабых сторон; уверенности в собственных силах. Как можно оценивать эти показатели? Здесь уместным будет применение методов наблюдения, выполнения практических заданий, погружения в решение проблемных задач, работы в команде и т.д. Данными softskills можно без сомнения содержательно наполнить выбранные нами общие компетенции.

Процессуальный компонент Модели предполагает возможность выбора педагогами и обучающимися технологий, методов оценивания, самооценивания, исходя из целевых установок.

При реализации процессуального компонента ориентироваться лишь на традиционные подходы к организации педагогического контроля не продуктивно. Это должны быть практико-, компетентностно- ориентированные технологии, методы, при выполнении которых обучающиеся погружаются в реальную деятельность:

а) из современных – технология организации проектной деятельности и учебного проектирования, проблемно-ориентированная, игровая, модульная технологии, технология самоуправляемого обучения, технология развития критического мышления и др.;

б) из бизнес - образования – дизайн-мышление, глубинные интервью, генерация идей, разработка и реализация бизнес проектов, участие в деловых, имитационных играх, решение кейсов, ситуационных задач, разбор и анализ ситуаций и т.д.

Заключительным компонентом Модели является *рефлексивно-оценочный компонент*. Заявляя данный компонент, мы имели в виду не только выполнение педагогами обязательных контрольно-диагностических функций по оценке сформированности тех или иных softskills предпринимательских компетенций обучающихся ПОО, но и то, что без мотивированного, осознанного и ответственного участия самих обучающихся в оценочных процедурах формирование и развитие softskills предпринимательских компетенций не будет результативным и успешным.

Подчеркнем, рефлексивно-оценочный компонент реализации Модели характеризуется неким итоговым результатом работы проектных команд, а именно отобранным и разработанным набором (комплексом) вариативных инструментов, техник, методик, средств оценки softskills предпринимательских компетенций обучающихся. Это видимый (внешний) контур рефлексивно-оценочного компонента, но у него есть и внутренний контур, который характеризуется мотивацией самопознания, саморазвития и самосовершенствования; готовностью к проявлению ответственности за выполняемую работу; способностью самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности, обеспечивая участие в реализации этого компонента, как педагогов, так и обучающихся.

Реализация данного компонента обусловлена необходимостью изучения лучших практик системы бизнес-образования, выявления эффективных инструментов, методов и средств оценивания softskills предпринимательских компетенций обучающихся.

Вместо заключения. Необходимость пересмотра сложившихся систем оценивания в практике педагогической деятельности в ПОО, принятие и осознание этой необходимости педагогическими работниками обусловлены требованиями ФГОС СПО и ФГОС СОО к образовательным результатам. Эти требования являются «нормативным вызовом» для ПОО. Общие, профессиональные компетенции и универсальные учебные действия, softskills предпринимательских компетенций обучающихся ПОО невозможно объективно оценить только лишь традиционными средствами контроля. Представленная авторами Модель предполагает системную и последовательную деятельность педагогического коллектива и обучающихся по ее апробации. На наш взгляд, она может стать результативным механизмом в модернизации систем оценивания образовательных результатов обучающихся ПОО.

Источники и литература:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования. [Электронный ресурс]. // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/336> (дата обращения 15.04.2020).
2. Техническое описание компетенция «Предпринимательство». [Электронный ресурс]. // URL: https://www.vyatsu.ru/uploads/file/1805/to_nch_2018_osnovnoy_tekst_po_opisaniyu_kompetencii_predprinimatelstvo (дата обращения 15.04.2020).
3. Безручко П. На чем стоит управленческая команда? // Harvard Business Review. 07.07.2016. [Электронный ресурс]. // URL: <https://hbr-russia.ru/management/upravlenie-personalom/p17884> (дата обращения 15.04.2020).
4. Теория и практика формирования softskills – общих компетенций обучающихся профессиональных образовательных организаций: методическое пособие. / М. А. Фахретдинова, Н. И. Нагимова, О. Н. Кубракова, Е. А. Банникова, Н. А. Саланова. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2018. 105 с.

УДК 37
ББК 74

Организация работы студенческого научного общества в учреждении среднего профессионального образования как средство формирования компетенций

Чернова Кристина Сергеевна,

преподаватель, Ульяновский техникум питания и торговли, г. Ульяновск, Россия

Сидорова Наталья Владимировна,

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой методик математического и информационно-технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Рассказано о ходе и результатах эксперимента, доказавшего, что студенческое научное общество (СНО) является эффективным средством формирования компетенций у обучающихся учреждения среднего профессионального образования (СПО). Получено подтверждение гипотезы о том, что деятельность СНО положительно влияет на динамику формирования знаний и умений обучающихся. В ходе эксперимента установлено, что организация систематически работающего студенческого научного общества в учреждении среднего профессионального образования влияет на эффективность процесса формирования компетенций у студентов. В данной работе отслеживалась динамика развития общих компетенций. Полученные результаты позволяют авторам предположить, что работа СНО окажет положительное воздействие на формирование также и профессиональных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: студенческое научное общество, среднее профессиональное образование, компетенции, организация работы студенческого научного общества

Organizing Student Scientific Society in the Institution of Secondary Vocational Education as a Means of Creating Competencies

Chernova Kristina S.,

Lecturer, Ulyanovsk College of Nutrition and Trade, Ulyanovsk, Russia

Sidorova Natalia V.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Methods of Mathematical and Information Technology Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article shows the results of the experiment, which proved that the student scientific society (SSS) is an effective means of creating competencies in secondary vocational education institutions (SVEI). There was confirmed the hypothesis that SSS positively affects the dynamics of the formation of knowledge and skills of students. During the experiment it was found that organizing a systematically working SSS in a SVEI affects the effectiveness of the process of forming students' competencies. The article shows the dynamics of the development of common competencies. The results obtained allow the authors to assume that the work of SSS will have a positive impact on the formation of professional competencies.

Keywords: student scientific society, secondary vocational education, competencies, organizing work of student scientific society

На современном этапе развития российского образования система среднего профессионального образования (СПО) сталкивается с целым рядом проблем. Основным показателем этого является постоянное уменьшение числа выпускников учреждений СПО с 2000 года. Поэтому вопрос о популяризации среднего профессионального образования и связанный с ним вопрос о повышении конкурентоспособности выпускников данных образовательных заведений представляются весьма актуальными.

Компетентностный подход, лежащий в основе ФГОС СПО [ФГОС СПО 2010], служит средством реформирования российского среднего образования. Компетенции, обозначенные в стандартах, являются условием формирования профессиональных навыков будущих специалистов. Эффективной профессиональной подготовкой может считаться подготовка, обеспечивающая формирование необходимых знаний в интеграции с профессиональными компетенциями и умениями. Компетентностный подход предполагает формирование как общих, так и профессиональных компетенций. Общие компетенции предполагают развитие личностных навыков, в то время как профессиональные компетенции предполагают развитие навыков в процессе работы в конкретной специальности.

Формирование общих компетенций (ОК) происходит через различные формы организации образовательной деятельности, например, через общеобразовательные и профессиональные дисциплины, модули, через практическую деятельность, через работу студенческих объединений, через исследовательскую и проектную деятельность [Веселовская, Кузина, Сидорова 2017]. Формирование профессиональных компетенций (ПК) происходит в рамках профессиональных дисциплин и в процессе непосредственного прохождения практики.

Анализ практик применения научно-исследовательского подхода к решению профессиональных задач, оценка навыков проектной деятельности обучающихся позволяет прийти к выводу о том, что в подготовке кадров не полностью используется потенциал научно-исследовательской деятельности. Научно-исследовательская деятельность в системе СПО реализуется в процессе изучения дисциплин по проектной деятельности, при выполнении конкретных нетиповых заданий научно-исследовательского характера в период учебных и производственных практик, через работу студенческого научного общества. Студенческое научное общество является одной из форм студенческих объединений. Проведенное нами исследование показало, что главным препятствием на пути к эффективной работе научного сообщества студентов в системе СПО является низкая вовлеченность студентов в исследовательскую деятельность.

Исследовательская, проектная деятельность является мощным двигателем развития исследовательского мышления, познавательного интереса у обучающегося. При помощи

научной деятельности и участия в различных мероприятиях интеллектуальной направленности студент может раскрыть свой личностный потенциал. Развитие студенческого научного общества является важной частью развития системы среднего профессионального образования.

Идеи исследовательского метода появились в педагогике в конце XIX века. Общая идея метода, называвшегося у разных педагогов эвристическим, лабораторно-эвристическим, опытно-испытательным, методом лабораторных уроков, естественнонаучным, исследовательским принципом, подходом и т.д. заключена в том, что происходит отказ от заучивания учебного материала, формируется готовность к самостоятельной, умственной деятельности, создается атмосфера увлеченности учением, доставляющая обучающимся радость самостоятельного поиска и открытия. Большую роль в пропаганде и внедрении исследовательского метода в отечественной педагогической практике сыграли Б. В. Всесвятский, Б. Е. Райков, К. П. Ягодовский, филологи Н. Кузьман, И. И. Срезневский и др. Б. Е. Райков первым сформулировал определение исследовательского метода обучения как путь к «умозаключению от конкретных фактов, самостоятельно наблюдаемых учащимися или воспроизводимых ими на опыте» [Бережнова, Краевский 2015].

В настоящее время интерес к исследовательскому методу обучения неуклонно растет. При использовании данного метода у учащихся формируются следующие элементы творческой деятельности:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию,
- видение задачи в рамках знакомой ситуации,
- выявление новой функции и структуры объекта,
- самостоятельное комбинирование из известных способов деятельности нового, альтернативный подход к поиску решения проблемы.

В образовательном процессе использование исследовательского метода происходит через различные формы организации образовательного процесса. Одной из таких форм является студенческое научное общество.

История студенческих научных обществ насчитывает уже более 250 лет. Возникновение студенческого научного общества связано с появлением первого университета в России. В настоящее время студенческое научное общество является неотъемлемой частью не только высших учебных заведений, но и школ, средних профессиональных учебных заведений.

Студенческое научное общество – добровольное творческое объединение студентов, стремящихся совершенствовать свои знания в определенной области науки, развивать свой интеллект, приобретать умения и навыки исследовательской деятельности под руководством педагогов и других специалистов. Целью создания научного студенческого общества является выявление и поддержка студентов, склонных к научно - исследовательской и творческой деятельности. Так как СНО является добровольной студенческой организацией, то членом общества может стать любой студент, который изъявил желание, а также студент, рекомендованный преподавателем. Существуют практики отбора в научное общество по определенным критериям, выработанным членами СНО.

Деятельность студенческого научного общества направлена на формирования общих и профессиональных компетенций студентов. Организация мастер-классов по правилам публичного выступления, по управлению своим временем, то есть по развитию soft skills, позволит участникам СНО увереннее себя чувствовать на различных выступлениях, как в период обучения, так и в профессиональной деятельности, развить способность к организации собственной деятельности, отбору методов и способов выполнения

профессиональных задач из известных, оценки их эффективности и качества.

Научные общества могут различаться по видам организационных структур управления. Любая структура должна отражать цели и задачи объединения людей, факторы внешней среды, соответствовать функциям. Организационные структуры классифицируют, исходя из связей управления, видов деятельности участников коллектива. В зависимости от целей, студенческое научное общество может выбирать организационную структуру управления. На рис. 1 представлена линейно-функциональная структура управления СНО.



Рис.1. Линейно-функциональная структура управления СНО

К формам организации СНО относятся: олимпиады, научно-практические конференции, выставки научного творчества студентов, мастер-классы, написание научных статей, «мозговые штурмы», интеллектуальные игры и другое.

Научно-практические конференции призваны решать следующие задачи по вовлечению студентов в учебно-исследовательскую деятельность: развитие их познавательной деятельности, творческого мышления, умений и навыков самостоятельной работы; совершенствование научно-методической работы педагогического коллектива. Способность студентов к творческой деятельности эффективно развивается в процессе их целесообразно организованной деятельности под руководством учителя [Горелов, Круглов 2016].

Основными целями и задачами олимпиады являются выявление и развитие у обучающихся образовательных учреждений творческих способностей и интереса к научной деятельности, создание необходимых условий для поддержки одаренных детей, пропаганда научных знаний. Олимпиады в системе СПО могут проводиться как по общеобразовательным дисциплинам, так и по профессиональным, например, «Мастер – золотые руки», «World Skills».

Мастер - класс – это эффективная форма передачи знаний и умений, обмена опытом обучения и воспитания. Основой этой формы является демонстрация оригинальных приемов усвоения учебного содержания при активной роли всех присутствующих на

занятии. Мастер - класс в рамках работы СНО может происходить в системе студент – студент, преподаватель – студент. Развитие навыков публичного выступления, проведения исследовательских работ, написания статей – темы, которые можно затронуть на мастер-классах [Зимняя 2006].

Общие компетенции носят личностный характер и выражаются через такие индивидуальные качества как самостоятельность, готовность к принятию ответственных решений, умение работать в коллективе, группе, высокая познавательная активность, желание обновлять знания, осуществлять коммуникативные действия, организовывать продуктивный диалог, готовность к получению и передаче информации различными способами, как на родном, так и на иностранном языках.

Профессиональные компетенции, которые должны быть сформированы у выпускников, освоивших образовательную программу по специальности, описываются стандартом с учётом особенностей профессий [ФГОС СПО 2010].

Общие компетенции формируются и диагностируются на лекциях, семинарах, учебных экскурсиях, тематических конференциях, лабораторных или практических занятиях, в процессе курсового и дипломного проектирования, также во время внеклассной работы, в процессе занятий в студенческих объединениях.

С формированием профессиональных компетенций сложнее, так как требуется отказаться от формального процесса передачи фактических данных и информации. Профессиональные компетенции эффективно формируются на производственной практике. Профессиональные знания и навыки могут сформироваться только тогда, когда в познавательную активность вовлекаются не только стандартные, но и нестандартные формы обучения [Ильязова 2008].

Исследовательская и проектная деятельность являются одними из важных факторов формирования компетенций студентов. Для студента проект – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Это деятельность, которая позволяет проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Это деятельность, направленная на решение значимой проблемы, избранной или даже сформулированной самими обучающимися.

Часто возникает необходимость совершенствовать практические предметные умения и знания студентов. В этих случаях применяется практико-ориентированный проект. Преподаватель может предложить обучающимся выполнить задания, связанные непосредственно с их специальностью, например, создание бизнес-плана собственного предприятия, создание маркетинговых решения для продвижения проекта, составление технологических карт расчета затрат производства и т.д. В ходе работы над созданием такого рода проектного продукта у студентов формируются необходимые им предметные знания, умения и навыки, развиваются проектно-деятельностная компетентность.

Большие возможности предоставляет проектная деятельность для развития творческих способностей. Зачастую, проектный продукт способен кардинальным образом изменить представление окружающих об авторе проекта, повысить его статус в коллективе, поднять самооценку.

Развитие коммуникативных компетенций также может осуществляться в процессе работы над игровыми или ролевыми проектами, где важна правильная организация групповой или коллективной работы. Такие проекты дают возможность делать акцент на развитии организаторских навыков обучающихся.

Результатом проекта могут выступать научные статьи, буклеты, модели и макеты,

презентации в различных формах.

Указанные выше формы организации учебной деятельности реализуются, прежде всего, в работе СНО. Научное общество занято разработкой проектов с дальнейшим их вынесением и защитой на научных конференциях.

Конференция направлена на формирование и совершенствование профессиональных компетенций обучающихся. Осуществление исследовательской и опытнической деятельности, популяризация специальностей среднего профессионального образования, демонстрация результатов учебно-исследовательской деятельности, формирование навыков публичного выступления – задачи, которые решает студенческая конференция.

В командной работе и деловых играх студенты приобретают навыки работы в группе. Это позволяет развить наряду с коммуникативными, и социальные компетенции.

Не трудно убедиться, что через формы работы научного общества развиваются все стороны общих, а также профессиональных компетенций. Этим обусловлена важность работы СНО.

Эксперимент, в рамках которого проверялось влияние студенческого научного общества на формирование компетенций студентов, проводился на базе ОГБПОУ «Ульяновский техникум питания и торговли».

На формирующем этапе эксперимента проводилась работа по разработке системы мероприятий, которые позволили бы в условиях работы студенческого научного общества формировать общие и профессиональные компетенции студентов [ФГОС СПО 2010].

Профессиональные компетенции в рамках проводимых занятий формировались косвенно, так как экспериментальная работа проводилась с обучающимися 1 курса, а профессиональные дисциплины, модули и мероприятия проводятся со 2 курса, поэтому основной акцент делался на формирование общих компетенций.

Исследовательская работа проводилась в течение года. План работы СНО, разработанный на 2018 – 2019 учебный год, позволил студентам проявить себя в различных сферах: исследовательской, интеллектуальной, организационной. Организаторы исследовательской работы студентов при этом исходили из того, что становление комплексного научного мировоззрения обучающихся – неотъемлемая часть профессиональной подготовки студентов.

В соответствии с разработанным планом в течение учебного года проводились следующие мероприятия:

В рамках «Предпринимательской недели» прошла интеллектуальная игра «Игры разума». Цель игры: расширение кругозора студентов, развитие интеллектуального потенциала, логического мышления и интереса к естественным наукам, освоение новых способов организации свободного времени обучающихся. В процессе данной игры формировались общие компетенции студентов. Также студенты активно участвовали в интеллектуальных играх, проводимых на районном и областном уровнях:

Чемпионат интеллектуальных игр «Что? Где? Когда?» среди команд средних специальных образовательных учреждений Ленинского района города Ульяновска; Интеллектуальная игра «Это нам не задавали» в рамках программы «Каникулы в Ленинском»; Финал региональной игры эрудитов «Во всех науках мы сильны: Смарт – поколение»; Открытый межмуниципальный турнир «Кубок РСМ» по игре «Брейн – ринг».

Другим не менее значим мероприятием стала студенческая научно-практическая конференция «Студент – наука – профессия», которая ежегодно проводится в образовательном учреждении. Студенческая научная конференция способствует координации взаимодействия между различными студенческими кружками образовательных

учреждений. Обучающиеся осваивают как общие, так и профессиональные компетенции, так как выступают с отчетом по работам теоретико-практической направленности. Научные работы связаны непосредственно с получаемой специальностью. Положение научно-практической конференции разрабатывалось в соответствии с нормативно-правовой документацией образовательного учреждения. Цель студенческой научно-практической конференции – создание условий для выявления и развития интеллектуальных, познавательных и творческих способностей студентов, стимулирование интереса к научной деятельности, к теоретическому исследованию и практическому использованию знаний в различных областях, выявление талантливых, одаренных студентов.

Проводились и тренинги. Тренинг позволяет практически применять полученные теоретические знания, тем самым обеспечивая профессиональную направленность данного занятия. Целью проведения тренинга «Эффективное мышление с помощью интеллект-карт» были: демонстрация приемов использования mind maps в развитии эффективного мышления и практического применения интеллект-карт в формировании soft skills, развитие компетенций, связанных непосредственно с эффективным мышлением.

На завершающем этапе экспериментальной работы была выявлена положительная динамика влияния работы студенческого научного общества на формирование компетенций. Диагностика проводилась с помощью методики «Тест - опросник коммуникативных и организаторских склонностей» (В. А. Федорошин) [Тест - опросник Б. А. Федоришина 2019] и теста Равена по оценке интеллектуальных склонностей [Тест Равена 2020].

Заключение. Студенческое научное общество является эффективным средством формирования компетенций у обучающихся. Получено подтверждение гипотезы о том, что деятельность СНО положительно влияет на динамику формирования знаний и умений обучающихся. В ходе эксперимента установлено, что организация систематически работающего студенческого научного общества в учреждении среднего профессионального образования влияет на эффективность процесса формирования компетенций у студентов. В данной работе отслеживалась динамика развития общих компетенций, однако, полученные результаты позволяют предположить, что работа СНО окажет положительное воздействие на формирование также и профессиональных компетенций обучающихся, что создает определенную перспективу развития данного эксперимента.

Источники и литература:

1. Бережнова Е. В., Краевский В. В. Основы учебно-исследовательской деятельности. Учебное пособие. М.: Academia, 2015. 128 с.
2. Веселовская Ю. А., Кузина Н. Г., Сидорова Н. В. Описание структурных компонентов компетенции: механизмы и закономерности. // Казанская наука. 2017. № 6. С. 60 – 62.
3. Горелов Н. А., Круглов Д. В. Методология научных исследований. М.: Юрайт, 2016. 292 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. // Высшее образование сегодня. 2006. № 5. с. 34
5. Ильязова М. Д. Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований. // Научные исследования в образовании. 2008. № 1. С. 28 – 31.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2010. 71 с.
7. Тест - опросник Б. А. Федоришина «Оценка коммуникативных и организаторских способностей» (КОС). [Электронный ресурс]. // URL: https://nsportal.ru/sites/default/files/2019/03/19/otsenka_kommunikativnyh_i_organizatorskih_sposobnostey_pdf.io_pdf (дата обращения: 16.04.2020)
8. Тест Равена: как провести и интерпретировать результаты. [Электронный ресурс]. // URL: <https://www.hr-director.ru/article/67011-test-ravena-osobennosti-provedeniya-18-m2> (дата обращения: 16.04.2020)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРАВО

УДК 349.2

ББК 67.405.1

Расторжение трудового договора за совершение педагогическим работником аморального проступка: обзор судебной практики

Жемков Андрей Александрович,

старший преподаватель кафедры права, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Лукашевич Светлана Владимировна,

кандидат юридических наук, доцент кафедры права, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация: Анализируются получившие освещение в СМИ факты «недопустимого поведения педагогов» и обсуждение этих событий общественностью. Установлено противоречие между тем, что трудовым законодательством предусмотрено такое основание для увольнения как совершения работником, выполняющим воспитательные функции, аморального проступка, несовместимого с продолжением данной работы, с одной стороны, и отсутствием однозначного толкования понятия «аморальный поступок», с другой. В статье приводится анализ судебной практики по спорам, связанным с расторжением трудового договора с педагогическими работниками по причине совершения ими аморального проступка. Демонстрируются трудности толкования понятия аморальный проступок, порождающие проблемы правоприменения. Указано на неопределённость в вопросе, относится ли увольнение педагогического работника в связи с совершением аморального проступка, к числу дисциплинарных взысканий. Рассматривая основания для увольнения, авторы приходят к заключению, что работодатель не всегда верно толкует нормы трудового законодательства. Статья будет интересна специалистам по образовательному праву, педагогам, работникам сферы образования и родителям.

Ключевые слова: образовательное право, педагогический работник, трудовой договор, аморальный проступок, дисциплинарная ответственность, увольнение, судебный спор.

Termination of an Employment Contract after Unacceptable Behavior: Review of Judicial Practice

Zhemkov Andrey A.,

Senior Lecturer, Department of Law, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Lukashevich Svetlana V.,

Candidate of Law Sciences, Associate Professor, Department of Law, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The authors analyze the media coverage of the facts of “unacceptable behavior of educators” and public discussion of these events. There has been established a contradiction between the fact that labor legislation provides such a basis for dismissal and the lack of an unambiguous interpretation of the concept of “unacceptable behavior”. The article provides the analysis of judicial practice in disputes related to the termination of an employment contract with teachers due to their unacceptable behavior. The difficulties of interpreting the concept of unacceptable behavior give rise to enforcement problems that are demonstrated in the article. Considering the grounds for dismissal, the authors conclude that the employer does not always correctly interpret the norms of labor legislation. The article will be interesting to specialists in educational law, teachers, educators and parents.

Keywords: educational law, teacher, employment contract, immoral misconduct, disciplinary liability, dismissal, litigation.

Любой трудовой договор с педагогическими работниками, в чьи трудовые (должностные) обязанности входят воспитательные функции, может быть расторгнут работодателем по основанию, предусмотренному п. 8 ч. 1 ст. 81 ТК РФ [Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001], – совершение работником, выполняющим воспитательные функции, аморального поступка, несовместимого с продолжением данной работы.

В п. 46 Постановления Пленума Верховного Суда РФ [Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 17.03.2004 № 2] указано, что для увольнения за совершение аморального проступка неважно, где был совершен проступок (на работе или в нерабочее время и вне пределов территории работодателя) и наблюдали ли дети (ученики, воспитанники, студенты) его совершение.

В действующем законодательстве отсутствует легальное определение понятия «аморальный проступок». На практике это приводит к тому, что работодатели самостоятельно решают, какое поведение работника содержит признаки аморальности.

Целью данной статьи является устранение противоречивых подходов при разрешении трудовых споров по рассматриваемой категории дел.

В правоприменительной практике аморальными проступками признают: употребление алкогольных напитков в общественном месте, управление транспортным средством в состоянии опьянения, драки, сквернословие в присутствии несовершеннолетних, денежные поборы, размещение фотографий с определенным содержанием в сети интернет, склонение несовершеннолетних ко лжи и т.п.

Важно помнить, что нормы морали регулируют общественные отношения с позиций добра и зла, справедливого и несправедливого, тогда как нормы права регулируют общественные отношения с позиций законного и незаконного, правомерного и неправомерного. Но в отдельных судебных актах можно обнаружить весьма пространные и не характерные для большинства судей рассуждения о морали и природе добра и зла.

Так, в рамках рассмотрения одного из споров, Судебная коллегия по гражданским делам Алтайского краевого суда отметила, что под моралью понимаются принятые в обществе представления о хорошем и плохом, правильном и неправильном, добре и зле, а также совокупность норм поведения, вытекающих из этих представлений [Апелляционное определение Алтайского краевого суда 2013].

В другом Апелляционном определении говорится о том, что добро есть важнейшая личная и общественная ценность, которая соотносится с влечением человека к поддержанию единства межличностных связей и достижению нравственного совершенства. Добро есть стремление к гармоничной целостности как в отношениях между людьми, так и во внутреннем мире личности. Если добро – созидательно, то зло – это все, что разрушает межличностные связи и разлагает внутренний мир человека. Добро предполагает человеколюбие, признание ценности единства, заботу о благополучии и счастье каждого человека. Следовательно, аморальным является неправильный, плохой, злой, негуманный, не соответствующий общепринятым идеалам, ценностям и принципам проступок [Апелляционное определение Верховного суда Республики Татарстан от 23.07.2015]. В рамках данного спора истцу в качестве аморального проступка вменялось управление транспортным средством в состоянии алкогольного опьянения, за что он был привлечен к административной ответственности.

В последнее время участились случаи применения к педагогическим работникам мер ответственности в виде увольнения за умышленное или неосторожное размещение в социальных сетях фотоматериалов различного содержания (от интимного до экстремистского).

Рассмотрим следующий пример. Приказом директора одной из школ была назначена служебная проверка в отношении учителя начальных классов и учителя технологии. В ходе проверки комиссия установила, что по халатности учителя технологии в социальной сети была размещена интимного содержания фотография учителя начальных классов; из объяснений последнего следовало, что о существовании фотографии она не знала, поскольку фотография была сразу удалена с фотоаппарата. Фотография была личной, разрешения на ее копирование и распространение она никому не давала. По результатам проверки комиссия пришла к выводу об отсутствии оснований для привлечения к дисциплинарной ответственности учителя начальных классов. Но история получила продолжение. В связи обращением председателя местного Собрания депутатов о проверке фактов, изложенных в анонимном заявлении в отношении учителей о распространении в школе фотографий учителей интимного содержания, теперь уже Приказом заведующего отдела образования была создана еще одна комиссия по проведению проверки в школе. Заключение этой комиссии директору было рекомендовано принять меры дисциплинарного взыскания в отношении учителя начальных классов в виде увольнения. При этом комиссия исходила из того, что после того, как с фотографиями интимного содержания учителя начальных классов ознакомился неопределенный круг учащихся, дальнейшее поддержание нормального учебного процесса невозможно. Комиссия посчитала, что учитель начальных классов не принял достаточных мер для защиты фотографий, на которых она изображена в обнаженном виде, от распространения, в результате чего учащиеся испытали психологический дискомфорт, неловкость, стеснение, смущение. Директор школы не решился идти на конфликт с отделом образования и защищать своего сотрудника. Приказом директора учитель начальных классов была уволена по пункту 8 части 1 статьи 81 ТК РФ. Судьи первой и второй инстанции удовлетворили иск учителя начальных классов о восстановлении на работе, указав

на отдельные нарушения порядка привлечения к дисциплинарной ответственности в виде увольнения [Определение Третьего кассационного суда общей юрисдикции от 16.12.2019].

В еще одном случае учителю истории пришлось давать пояснения по факту размещения им в сети Интернет в общем доступе фотографий, содержащих его изображение с оголенным торсом, с оружием, в период застолья со спиртными напитками, а также изображение, содержащее публичное демонстрирование нацистской символики. Его объяснение о том, что фотографии были размещены им до начала работы в школе, что о наличии фотографий до настоящего времени в его аккаунте в общей доступности он не знал, обоснованно не устроило работодателя и суд [Апелляционное определение Московского городского суда от 08.11.2018].

Необоснованный сбор денег с родителей учеников также сегодня может быть рассмотрен как аморальный проступок. Департаментом образования города Москвы было зарегистрировано обращение родителя одного из учеников, который через сайт Госуслуги записал своего ребенка в бесплатную на самом деле секцию футбола, организованную на базе местной школы. Родитель пожаловался на то, что преподаватель, чей контактный номер телефона как тренера был указан в уведомлении, сообщил ему, что занятия будут платными, поскольку ребенок заявителя обучается в ином учебном заведении; была озвучена ежемесячная стоимость услуг, которую преподаватель предложил передавать ему наличными денежными средствами. Также заявитель указал, что, по утверждению преподавателя, такое распоряжение получено им непосредственно от директора школы.

На основании запроса Департамента образования по данному обстоятельству администрацией школы была организована проверка. В своих объяснениях преподаватель указал, что ввиду сокращения его рабочих часов и снижения в связи с этим заработной платы, он решил открыть платную секцию по футболу на базе школы и предложил свои услуги как профессионального тренера за определенную плату ученикам из других образовательных учреждений. Нашел свое подтверждение факт того, что преподаватель ввел в заблуждение родителя ученика, обучающегося в иной школе, сказав ему, что услуги дополнительного образования в форме занятий в футбольной секции для него являются платными, сославшись при этом на несуществующее распоряжение директора школы, а также то, что преподаватель, зная о прямом запрете на получение платы за образовательные услуги, предложил передавать плату за дополнительное обучение в спортивной секции непосредственно ему наличными денежными средствами. Комиссия пришла к выводу, что совершенный проступок несовместим с профессиональной деятельностью учителя, выполняющего воспитательные функции, является аморальным, грубо нарушающим законодательство, должностные инструкции и локально-нормативные акты образовательного учреждения, в связи с чем трудовой договор с истцом подлежит расторжению по инициативе работодателя. Суд с этим согласился [Определение Второго кассационного суда общей юрисдикции от 24.12.2019].

Как отмечалось выше, для увольнения работника за совершение аморального проступка нет необходимости устанавливать факт совершения проступка именно в процессе исполнения педагогическим работником своих должностных обязанностей. Так, в одном из дел суд отметил, что педагог, употребляя спиртные напитки в помещении учебного заведения, хоть и не в связи с исполнением им трудовых обязанностей, не посчитался с нравственными нормами, которые должны неукоснительно соблюдаться на территории учебного заведения; что нахождение преподавателя на территории учебного заведения

в состоянии алкогольного опьянения не может служить положительным примером для студентов, подрывает авторитет преподавателя, ведет к дискредитации учебного заведения, в связи с чем ответчик обоснованно усмотрел в действиях истца наличие аморального проступка [Определение Приморского краевого суда от 08.07.2014].

В процессе анализа судебной практики также обнаружилось, что часты случаи признания аморальным проступком действий, совершенных в обстоятельствах конфликта между двумя педагогическими работниками (словесные оскорбления, а иногда и банальная драка между ними в присутствии учеников). Так, поводом к увольнению преподавателя явился конфликт между преподавателями в преподавательской комнате на лыжной базе, в ходе которого одному из участников конфликта были нанесены телесные повреждения. Присутствующие на лыжной базе студенты и педагогические работники университета наблюдали, как на территорию лыжной базы въезжали автомобили скорой помощи и полиции, как выводили виновника и пострадавшего. Ситуация стала предметом бурного обсуждения в университете и за его пределами. Суд счел увольнение педагога правомерным [Апелляционное определение Алтайского краевого суда от 03.04.2013].

В другом случае, основанием увольнения послужила служебная записка ассистента кафедры, из которой следует, что профорг кафедры обратилась к ассистенту по вопросу участия последней в чествовании именинников (сотрудников) кафедры. После обращения в адрес ассистента прозвучали оскорбления с использованием нецензурной брани и угрозы. При этом профорг вела себя агрессивно – хватала ассистента за халат. Суд, рассматривающий данный спор, отметил, что публичный конфликт (в присутствии студентов и других преподавателей) в стенах образовательного учреждения с применением физического воздействия к коллеге по работе – это не только нарушение положений Устава вуза, но и – общепринятых в обществе норм поведения. В воспитательные функции педагога входит, в числе прочего, демонстрация воспитанникам (студентам) уважительного отношения к коллегам, умения погасить конфликт, умения не вовлекать в конфликтные ситуации воспитанников (студентов) [Апелляционное определение Челябинского областного суда от 22.03.2016].

Еще подобном случае суд рассмотрел конфликт во время проведения плановых учебно-тренировочных занятий по катанию на водных лыжах в бассейне между педагогом и директором ДЮСШ, в ходе которого педагог употребляла нецензурную брань, нанесла несколько ударов по лицу и спине директору и, выхватив из его рук куртку с находящимися в ней личными вещами, бросила ее в воду. Данный конфликт имел место в присутствии несовершеннолетних обучающихся и работников трудового коллектива. Разумеется, педагог была уволена [Определение Московского городского суда от 24.01.2012].

Подобный конфликт может иметь место и между педагогическим работником и иным лицом, например, сотрудником, не осуществляющим воспитательных функций. Так, основанием к увольнению преподавателя колледжа послужили материалы проверки по факту оскорбления и употребления нецензурной брани в адрес старшего диспетчера в присутствии несовершеннолетнего студента, обучающегося в данном колледже. Суд первой инстанции дал объяснения истца о причинах, побудивших его на совершение указанных действий, надлежащую оценку, полагая, что такие объяснения, свидетельствуют об отсутствии у педагога осознания аморальности совершенного поступка [Апелляционное определение Саратовского областного суда от 06.09.2012].

В другом случае педагог была уволена за совершение проступка, не совместимого

с моральным обликом педагога, выразившегося в оскорблении в присутствии детей медицинской сестры [Апелляционное определение Московского городского суда от 14.08.2012].

Нередки и случаи конфликтов между педагогами и родителями учеников, в рамках которых педагогический работник оскорбляет родителей или совершает насильственные действия.

Например, служебной проверкой в одном из детских садов Воронежской области было установлено, что утром одного из рабочих дней воспитатель по месту работы, в детском саду, совершила аморальный проступок, выразившийся в грубом, недостойном поведении, а именно в оскорблении и унижении в грубой форме родителя криками и выражением «Не Ваше собачье дело». Данное высказывание и выкрикивания воспитатель адресовала родителю в присутствии несовершеннолетних воспитанников детского сада и в присутствии педагогов. Своим аморальным проступком воспитатель подорвала репутацию организации перед родителями воспитанников, коллективом воспитателей детского сада, нарушила организацию и дисциплину в учреждении, сорвав при этом утренний прием детей первой младшей группы. Данный аморальный проступок является несовместимым с продолжением работы воспитателем. Суд с этим согласился [Апелляционное определение Воронежского областного суда от 24.07.2018].

Показателен случай в одной из школ Республики Башкортостан, когда учитель во время урока оскорблял семью одного из учеников. Судом исследовалась аудиозапись. В речи учителя присутствовали слова, которые звучат как оскорбление. Содержание разговора слышали все обучающиеся 3-го класса. В отношении семьи учитель допускал оскорбительные выражения, а именно «дебилки», «бомжи», «лохушки», при этом оскорбления повторяются несколько раз. Затрагивается социальный статус родителей, уровень их образования, дается негативная оценка воспитанию детей в конкретной семье. Во время таких высказываний слышится плач ребенка. Затем учитель обсуждает содержание телефонного разговора, обращаясь к ученикам, продолжая оскорблять семью. Более того, учитель допускает негативную оценку и другим родителям и обучающимся: «Это не класс. Это склочные родители. И чем дебильнее, тем склочнее». Суд признал увольнение сотрудника законным [Апелляционное определение Верховного суда Республики Башкортостан от 02.07.2019].

Аморальным проступком могут быть признаны и оскорбительные действия, совершенные сотрудником в отношении руководства образовательной организации или органов власти. Например, основанием к увольнению послужили события, имевшие место во время встречи студентов Университета с представителями Министерства образования и науки РФ, проходившей в здании университета. Во время указанной встречи педагог допускал оскорбительные выражения в отношении представителей Министерства и ректора университета в присутствии студентов и преподавателей, в грубой форме настраивал присутствующих в аудитории на агрессивное поведение по отношению к указанным лицам [Апелляционное определение Московского городского суда от 20.08.2013]. Не смотря на достаточно грамотное отстаивание своих интересов в суде (работник указывал на имевшие место нарушения процедуры увольнения, например, не затребование у него письменных пояснений, что является достаточно сильным аргументом), суд встал на сторону работодателя и признал увольнение законным.

Интересно, что в другом случае суд не увидел признаков аморального проступка в действиях педагога, выразившихся в публичных (в присутствии обучающихся колледжа) нападках на руководителя отдела внутренней системы оценки качества и

безосновательном обвинении работников Колледжа в коррупции. Суд посчитал, что высказывания в адрес руководителя отдела затрагивали интересы лишь его самого и никак не связаны с нарушением трудовой дисциплины истцом, связанной с воспитательной деятельностью, что позволило бы утверждать, что данный проступок несовместим с продолжением работы в должности преподавателя [Апелляционное определение Московского городского суда от 20.08.2018].

Аморальным является и склонение педагогом ученика ко лжи. В рамках рассмотрения одного из дел судом было установлено, что поводом к увольнению послужило то обстоятельство, что педагог попросила суворовца солгать в части того, что в определенный день он учителя не видел и не общался с ней до начала открытого урока. Кроме того, желая избежать неблагоприятных последствий по работе, она также попросила солгать и суворовца Р.О.С. в части того, что он также 30 марта 2013 года не видел учителя в училище [Определение Московского городского суда от 12.12.2014]. Суд пришел к выводу, что у работодателя имелись основания для увольнения по п. 8 ч. 1 ст. 81 ТК РФ.

Следует признать, что в педагогическом коллективе, как и во многих других, нередко проводятся различные праздничные мероприятия (отмечаются дни рождения, официальные праздники, профессиональные праздники и т.п.). Существует судебная практика, когда происходящее на этих мероприятиях расценивалось как аморальное поведение со стороны отдельных сотрудников.

Не можем не привести случай в одной из школ Москвы, который стал предметом рассмотрения целого ряда судебных дел в 2018 году. В одной из школ, в методическом кабинете, методист, воспитатели, учитель физкультуры, учитель-логопед и педагогический работник принимали участие в чаепитии по поводу дня рождения одного из воспитателей, в ходе которого медицинская сестра под музыку устроила танец в костюме тигра, сняв который, осталась в шортах с дополнительными элементами в виде имитации мужских органов; указанные обстоятельства были зафиксированы видеозаписью, полученной директором школы в Департаменте образования г. Москвы, и сомнений у суда не вызвали. У участников события были затребованы письменные объяснения, в которых один из воспитателей указала, что после окончания утренней смены и подготовки музыкального зала к мероприятию для детей поднялась в методический кабинет для чаепития по случаю дня рождения, в ходе которого неожиданно в кабинет вошла медсестра, одетая в костюм тигра, пояснившая, что подготовила сюрприз, и начала танец, который для всех присутствующих был неожиданностью.

Интересно, что суды первых инстанции признавали обоснованным увольнение всех участников (в том числе не танцующих) данного мероприятия, указав, что факт совершения аморального проступка, несовместимого с продолжением работы, связанной с выполнением воспитательной функции, нашел подтверждение, поскольку они в рабочее время принимали участие в праздновании дня рождения сотрудника в период тихого часа детей, которые могли проснуться от громкой музыки и смеха, став невольными свидетелями действий, совершаемых их воспитателями. Судебная коллегия с этим не согласилась и посчитала возможным не наказывать увольнением лиц, которые не участвовали в танце медсестры в тигрином костюме и без него [Апелляционное определение Московского городского суда от 12.07.2018].

Аморальным проступком следует признать и попытки подтасовки результатов обучения отдельных учеников. Так, в одном из учебных заведений Москвы проводилась сверка с зачетными и экзаменационными ведомостями итоговых баллов выпускников; при подсчете среднего балла студентки 4 курса было выявлено несоответствие баллов

для выдачи диплома с отличием. Проректор Академии по учебной и научной работе дал указание получить для печати бланк диплома и приложения к нему без отличия. Но старший методист, по указанию декана факультета, отпечатала диплом и приложение к нему с отличием, два комплекта дипломов на одно лицо были направлены на утверждение председателю Государственной экзаменационной комиссии. В связи с этим трудовой договор с деканом факультета был расторгнут за совершение работником, выполняющим воспитательные функции, аморального проступка, несовместимого с продолжением данной работы [Апелляционное определение Московского городского суда от 08.11.2018].

Проведенное исследование правоприменительной практики указывает на наличие широкого спектра разнообразных жизненных ситуаций, которые могут, по мнению работодателей и судей, содержать признаки аморального поведения педагогического работника.

Следует согласиться с утверждением Липецкого областного суда о том, что суждения об аморальности носят оценочный характер, а значит, зависят от внутренних убеждений судьи. Очевидно также, что не во всех случаях совершение аморального проступка педагогическим работником будет являться достаточным основанием для применения к нему меры в виде увольнения. В этой связи очень ценными для правоприменительной практики являются следующие выводы Судебной коллегия по гражданским делам Свердловского областного суда:

Вывод о несовместимости аморального проступка с продолжением воспитательной работы может быть сделан работодателем в следующих случаях:

- совершенный работником аморальный проступок оказал пагубное воздействие на воспитываемого;
- совершенный работником аморальный проступок дает основания предполагать, что работник в будущем может совершить аналогичный или другой проступок, который окажет пагубное воздействие на воспитываемого [Апелляционное определение Свердловского областного суда от 03.10.2017].

В особо серьезных случаях расторжение трудового договора с педагогическим работником будет являться средством исключения отрицательного влияния на воспитываемого в будущем, а также способом продемонстрировать воспитываемому и другим лицам, что аморальное поведение наказуемо.

Вполне очевидно, что термин «аморальность» имеет психологическую и социально-этическую окраску. Данный термин указывает на взгляды человека, отражает неприятие им отдельных моральных устоев общества, отрицательное отношение к нравственным нормам. Исходя из этого, суды под аморальным проступком обычно понимают деяние лица, нарушающее нравственные нормы, нормы морали, правила поведения в обществе, как в целом, так и в конкретном коллективе.

Другим важным аспектом условия применения увольнения работника за совершение аморального проступка является то, что Трудовой кодекс РФ (с учетом буквального толкования п. 8 ч. 1 ст. 81 Трудового кодекса Российской Федерации) в качестве основания для увольнения работника называет именно «проступок», а не просто поведение работника в тот или иной период времени. Термин «проступок» имеет определенное юридическое содержание. Проступок, за совершение которого возможно применение мер к работнику в виде расторжения договора, должен обладать признаками: опасности, вины и, как следствие, наказуемости. Соответственно, для квалификации конкретного поведения педагогического работника как аморального проступка, в его

действиях должна усматриваться противоправность деяния, запрещенного под угрозой применения наказания или иного принудительного вида правового воздействия. Такой формальный подход к категории «аморальный проступок» также находит отражение в правоприменительной практике. Так, в уже названном выше Апелляционном определении Свердловского областного суда судьи отметили, что опрыскивание ученика набранной в рот водой с целью прекращения противоправных действий между учениками и наведения дисциплины на уроке музыки, не охватывается понятием аморального проступка. При этом приведенные нами примеры показывают, что не во всех случаях признанные в качестве аморального проступка деяния работников могли бы быть параллельно квалифицированы в качестве нарушения трудовой дисциплины, административного правонарушения или преступления.

Источники и литература:

1. Апелляционное определение Алтайского краевого суда от 03.04.2013 по делу № 33-2551/2013. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SOSB&n=60716#03651603428728375> (дата обращения 06.04.2020).
2. Апелляционное определение Верховного суда Республики Башкортостан от 02.07.2019 по делу № 33-12791/2019. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SOPV&n=406536#06706416132352353> (дата обращения 06.04.2020).
3. Апелляционное определение Верховного суда Республики Татарстан от 23.07.2015 по делу № 33-10929/2015. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SOPV&n=206232#03107066098835777> (дата обращения 06.04.2020).
4. Апелляционное определение Воронежского областного суда от 24.07.2018 по делу № 33-5127/2018. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SOKI&n=263210#09092232795750069> (дата обращения 06.04.2020).
5. Апелляционное определение Московского городского суда от 04.04.2019 по делу № 33-10251/2019. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SOCN&n=1129577#019795728516764566> (дата обращения 06.04.2020).
6. Апелляционное определение Московского городского суда от 08.11.2018 по делу № 33-44027/2018. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SOCN&n=1076343#05563619335508387> (дата обращения 06.04.2020).
7. Апелляционное определение Московского городского суда от 12.07.2018 по делу № 33-30343/2018. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SOCN&n=1028712#03690175471758965> (дата обращения 06.04.2020).
8. Определение Московского городского суда от 12.12.2014 № 4г/7-12360/14. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SOCN&n=510139#04960051019576426> (дата обращения 06.04.2020).
9. Апелляционное определение Московского городского суда от 14.08.2012 по делу № 11-16725. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SOCN&n=171205#002736374564395072> (дата обращения 06.04.2020).
10. Апелляционное определение Московского городского суда от 20.08.2013 по делу № 11-26474. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SOCN&n=334453#02332410164418598> (дата обращения 06.04.2020).
11. Апелляционное определение Московского городского суда от 20.08.2018 по делу № 33-34402/2018. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SOCN&n=1044767#07848629648295176> (дата обращения 06.04.2020).
12. Апелляционное определение Саратовского областного суда от 06.09.2012 по делу № 33-4989/2012. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SOKI&n=158729#09858894984261909> (дата обращения 06.04.2020).
13. Апелляционное определение Свердловского областного суда от 03.10.2017 по делу № 33-17016/2017. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SOUR&n=131496#05436603364064219> (дата обращения 06.04.2020).
14. Апелляционное определение Челябинского областного суда от 22.03.2016 по делу № 11-3310/2016. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SOUR&n=131496#05436603364064219>

- c&base=SOUR&n=69095#04963732496709199 (дата обращения 06.04.2020).
15. Определение Второго кассационного суда общей юрисдикции от 24.12.2019 № 88-2642/2019. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=KSOJ002&n=642#0047263011377910114> (дата обращения 06.04.2020).
 16. Определение Московского городского суда от 24.01.2012 по делу № 33-1781. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SOCN&n=100222#05215399310968889> (дата обращения 06.04.2020).
 17. Определение Приморского краевого суда от 08.07.2014 по делу № 33-5877. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SODV&n=38929#0378604899795727> (дата обращения 06.04.2020).
 18. Определение Третьего кассационного суда общей юрисдикции от 16.12.2019 № 88-1181/2019. // СПС КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=KSOJ003&n=1266#07660381745623912> (дата обращения 06.04.2020).
 19. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 17.03.2004 № 2 (ред. от 24.11.2015) «О применении судами Российской Федерации Трудового кодекса Российской Федерации». // «Российская газета», № 72, 08.04.2004.
 20. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 16.12.2019). // «Российская газета», № 256, 31.12.2001.

УДК 37.06
ББК 74

Проблемы дистанционного образования

Артебякина Наталья Александровна,

кандидат юридических наук, доцент кафедры права, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Лукашевич Светлана Владимировна,

кандидат юридических наук, доцент кафедры права, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Организация дистанционного обучения – тема, которая приобрела особую актуальность и значимость в условиях угрозы повсеместного распространения коронавирусной инфекции. Авторы осуществляют постановку проблем технического, организационного, правового характера, связанных с переводом обучения в on-line формат. Приводятся аргументы в поддержку мысли о том, что дистанционное обучение не должно стать заменой традиционного живого общения преподавателя и студента. Использование дистанционного процесса обучения анализируется с точки зрения его качества, доступности, непрерывности. Делается вывод о том, что масштабное использование дистанционных методов обучения способствует утверждению поверхностного подхода к получению знаний учащимися и дискредитации профессии педагога.

Ключевые слова: образование, дистанционное обучение, доступность образования, качество образования, непрерывность процесса обучения.

Problems of Distance Learning

Artebiakina Natalia A.,

Candidate of Law Sciences, Associate Professor, Department of Law, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Lukashevich Svetlana V.,

Candidate of Law Sciences, Associate Professor, Department of Law, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The organization of distance learning is a topic that has recently gained the particular relevance and importance. The authors pose problems of a technical,

organizational, legal nature related to the online training format. Arguments are presented in support of the idea that distance learning should not be a substitute for traditional live communication between a teacher and a student. The use of the distance learning process is analyzed in terms of its quality, availability and continuity. It is concluded that the widespread use of distance learning methods contributes to the adoption of a superficial approach to obtaining knowledge by students and discrediting the profession of a teacher.

Keywords: education, distance learning, access to education, quality of education, continuity of the learning process.

Вопросы образования должны находиться среди приоритетных направлений, подлежащих поддержке в любом правовом демократическом государстве, в какой бы сложной ситуации оно не находилось. Так, в нашем регионе действует Стратегия развития системы образования Ульяновской области на период до 2030 г., утвержденная Постановлением Правительства Ульяновской области от 13.07.2015 № 16/319-П, которая в качестве цели государственной политики в области образования обозначила повышение доступности качественного образования.

В настоящий момент не только Ульяновская область, Российская Федерация, но и весь мир в целом столкнулись с глобальной проблемой – угрозой распространения коронавирусной инфекции. В таких условиях проблема обеспечения непрерывного, качественного, доступного процесса обучения встала как никогда остро.

Пунктом 1.2 приказа Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14 марта 2020 г. № 397 при реализации образовательных программ предусмотрено предусмотреть организацию контактной работы обучающихся и педагогических работников исключительно в электронной информационно-образовательной среде; использовать различные образовательные технологии, позволяющие обеспечивать взаимодействие обучающихся и педагогических работников опосредовано (на расстоянии), в том числе с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Бесспорно, установленные меры необходимы, но, как было сказано Л. Н. Толстым, «Гладко вписано в бумаге, Да забыли про овраги, А по ним ходить ...» [Толстой 1855]. Формирование и развитие системы непрерывного дистанционного обучения возможно при наличии необходимого ресурсного обеспечения: нормативного, информационного, кадрового, методического, материально-технического [Шабанов 2009: 13].

Авторы настоящей статьи на себе испытали тяжесть проблем, связанных с дистанционным обучением. Представляется справедливым мнение, согласно которому в интересах общества, государства и профессиональной дискуссии необходимо заострять внимание преимущественно на «болевых» моментах [Вестник гражданского процесса 2018: 348].

В первую очередь, отметим, что затруднения в ходе реализации образовательных программ при дистанционном обучении можно подразделить на разрешимые и неразрешимые, проблемные. С другой стороны, трудности можно распределить по следующим группам:

- 1) проблемы технического характера;
- 2) проблемы организационного характера.

Предложенная классификация носит условный характер, поскольку в практической деятельности все указанные моменты могут быть связаны неразрывно.

К проблемам технического оснащения учебного процесса, организованного в

дистанционном формате, необходимо отнести отсутствие стационарного компьютера у обучающегося. Полагаем, что мобильный телефон в полной мере не может заменить компьютер: у смартфона ограниченный набор функций для редактирования текста (сложно себе представить, например, написание курсовой работы посредством использования мобильного телефона). Не все студенты имеют в своем распоряжении доступ к Интернету, либо имеет место плохая связь. Невозможно обязать студента приобрести камеру.

Возникает вопрос, может ли и должно ли учебное заведение обеспечивать техникой и техническими средствами всех обучающихся? Полагаем, что ответ на этот вопрос должен быть отрицательным. Тем не менее, учебные заведения оказывают необходимую техническую поддержку всем желающим ее получить. Подобное успешно практикуется в Ульяновском государственном педагогическом университете им. И. Н. Ульянова.

На примере обучения школьников стало очевидно, что многие серверы не выдержали высокой нагрузки. Например, программа «Сетевой город. Образование» не работала некоторое время, а в настоящий момент максимальный размер вложений во внутренней почте уменьшен с 8 Мб до 100 кб. Администрация сайта просит размещать файловые вложения не внутри «Сетевого города. Образование», а на внешних файловых хранилищах (например, <https://disk.yandex.ru/> (лимит – 10 Гб), или <https://cloud.mail.ru/> (лимит – 8 Гб), размещая в «Сетевом городе. Образование» только ссылку на вложение². Безусловно, подобный подход очень усложняет образовательный процесс, учитывая, что он проходит не на одной площадке, а на нескольких (сайт «Якласс», сайт «Российская электронная школа» и пр.). Учителями ведется работа посредством использования программ «Zoom», «Discord», «Скype» (каждым на свое усмотрение). Кроме того, для обмена информацией между обучающимися и преподавателями учителя пользуются электронной почтой, а также мессенджерами (Viber, WhatsApp и др.). Образовательный процесс в таком случае, прежде всего, направлен не на достижение главной цели – передача и помощь в получении обучающимися качественных знаний, а на то, чтобы успеть отследить вовремя весь входящий поток информации.

С техническими проблемами тесно связаны и некоторые организационные. Первой из них является сложность технического сопровождения участников образовательного процесса. Не все педагоги и обучающиеся обладают навыками владения техническими средствами на таком уровне, чтобы самостоятельно установить необходимое программное обеспечение, убрать всплывающие окна, отключить рекламу, выключить звук и даже просто разместить файлы на той или иной площадке. И если стандарты высшего образования предусматривают обязательное функционирование электронной образовательной среды вуза, а, следовательно, и обучение профессорско-преподавательского состава работы в ней, то обучающиеся вовсе не обязаны обладать навыками технического характера, непосредственно не связанными с их профессиональной деятельностью. А младшие школьники так и вовсе не способны самостоятельно справиться с технической составляющей дистанционного обучения.

Образовательным организациям рекомендуется предоставлять оперативный канал связи с технической поддержкой, позволяющей устранять возникающие проблемы. В этой связи примечательным является опыт Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, организовавшего штаб IT-волонтеров, состоящий из студентов университета, хорошо владеющих компьютерными технологиями. Целью организации штаба является оказание помощи преподавателям и студентам университета в налаживании процесса обучения в удаленном режиме [Михайлова 2020].

На сегодняшний день отсутствует какая-либо универсальная программа, которая отвечала бы всем необходимым условиям для полноценного ведения обучения в дистанционном формате. Например, бесплатная версия программы «Zoom» позволяет вести трансляцию лишь в течение 40 минут (сразу встает вопрос об обеспечении непрерывности образования). «Скуре» ограничивает количество участников видеоконференции (нарушается принцип доступности).

Отсутствие единообразного подхода к организации учебного процесса в дистанционном режиме в сложившихся условиях (в условиях угрозы распространения коронавируса) – проблема неразрешимая. Преподаватели ведут обучение студентов, находясь у себя дома. Поскольку работник находится вне своего привычного рабочего места (вне стен работодателя), он вправе выбрать те формы и методы обучения, которые приемлемы для него; принудить его к выбору определенной схемы обучения никто не имеет права. В этой связи необходимо обратить внимание на некоторую **правовую неопределенность**: преподаватель вынужден использовать собственные ресурсы (электроэнергия; технические средства, которые в процессе использования изнашиваются, оплата телефонной связи и Интернета, и т.д.). Иными словами, с одной стороны, преподаватель должен выполнить свои обязанности, которые предусмотрены трудовым договором; с другой стороны, в условиях дистанционного обучения, которого никак нельзя избежать, он несет определенные затраты, которые трудовым договором не были предусмотрены и никак не будут компенсированы.

Перевод работников на дистанционный труд должен сопровождаться разъяснением им того обстоятельства, что дистанционные работники не участвуют в отношениях по социальному партнерству [Черных 2019: 111]. Трудовой кодекс РФ не предусматривает механизмов защиты трудовых прав дистанционных работников. Н.Л. Лютов указывает на отсутствие законодательно урегулированного механизма, позволяющего осуществлять защиту прав дистанционных работников с помощью профсоюзов и их участие в коллективных переговорах, а также в разрешении коллективных трудовых споров [Лютов 2018: 35]. Практика показала, что, выполняя свои трудовые обязанности дистанционно, работник, говоря без преувеличения, вынужден находиться на связи и осуществлять свои функции круглосуточно. К сожалению, представляется, что вопросы, связанные с рабочим временем дистанционного работника, эффективно урегулировать достаточно сложно: если в отношениях работник – работодатель это выполнимо, то в отношениях обучающий – обучаемый – нет.

При этом образовательная организация тоже находится в невыгодном положении. Так, зачастую вызывает затруднения контроль выполнения сотрудниками своих обязанностей. Не всегда удается достоверно определить, с чем связано невыполнение трудовых функций, является это виной сотрудника или следствием объективных причин (например, проблем со связью). При этом образовательная организация не освобождается от обязанности качественного оказания образовательных услуг.

Следующий момент – проблема обеспечения безопасного соединения между образовательными ресурсами и обучающимися. Об этой проблеме говорят уже не менее пяти лет [Пуляева 2015: 58], однако, при таком экстренном введении дистанционного образования о ней, кажется, никто не вспомнил. В результате 27 марта и 6 апреля 2020 г. в сети Интернет были размещены видеозаписи, на которых блогер, присоединившись к обучающим онлайн-трансляциям школьников, разыгрывал их, при этом вел себя вызывающе, хамил, фактически срывал проводимые дистанционным образом учебные занятия, представившись сотрудником Министерства образования Российской

Федерации. Главным следственным управлением Следственного комитета Российской Федерации по городу Санкт-Петербургу была проведена проверка по данному факту, по результатам которой возбуждено уголовное дело по признакам преступления, предусмотренного ч. 1 ст. 272 УК РФ (неправомерный доступ к компьютерной информации)⁸. Кому-то этот случай может показаться безобидным хулиганством, но, на наш взгляд, он явно демонстрирует, что участники образовательного процесса подвержены риску совершения незаконных действий со стороны злоумышленников. В этом случае нарушается не только право на образование, но и право на частную жизнь. Может ли считаться обоснованным требование преподавателя об обязательном использовании камеры обучающимися в ходе синхронного занятия? Представляется, что нет. В условиях самоизоляции подавляющее большинство участников образовательного процесса находится в своих жилых помещениях, представляется неправомерным требовать от обучающихся демонстрировать свое жилое помещение, включение видео должно происходить только по желанию обучающегося. Кроме того, не стоит забывать и о праве на частную жизнь совместно проживающих с обучающимся граждан, неприкосновенность которой охраняется Конституцией РФ (ст. 23).

Еще одна проблема связана с вопросом об интеллектуальных правах на видеокурсы, записанные преподавателями. Не ясно, кто является обладателем прав на такой видеокурс: – преподаватель или вуз? Каким образом и кем будет оплачен труд преподавателя при условии а) записи видеокурса, б) систематическом его использовании в учебных целях самим автором или его коллегами? Представляется, что указанные вопросы должны разрешаться в обязательном порядке на договорном уровне между преподавателем и вузом.

Запись видеокурса, на наш взгляд, влечет за собой еще одну, но уже более общую проблему: дискредитацию некоторых видов деятельности педагога и, возможно даже, самой педагогической профессии в глазах ученика. Закономерно и логично возникновение вопроса: зачем нужен непосредственный контакт с преподавателем и вообще преподаватель, если учащийся может посмотреть видео на канале «YouTube» (лекцию, объяснение материала), выполнить задание без участия педагога? Полагаем, что нужно вести речь об угрозе умаления ценности очных форм работы преподавателя в связи с повсеместным введением дистанционного обучения, которую следует осмыслить. Никакие информационные технологии не могут заменить живого общения людей, профессионала-педагога и будущего профессионала (студента). Нельзя допустить, чтобы пропала *полноценная* обратная связь между студентом и преподавателем. Без такой связи образование может свестись к дистанционному тестированию, произойдет примитивизация процесса обучения.

Нельзя не обратить внимания и на такую опасность как переизбыточное нахождение перед экраном компьютера при дистанционной форме обучения. Ни для кого не секрет, что время, проведенное за компьютером, нельзя отнести к потраченному на благо здоровья. Вреда здоровью не избежать как при режиме синхронного, так и асинхронного ведения занятий. Кроме того, нельзя сбрасывать со счетов время выполнения домашних заданий, которое также производится с помощью компьютера. Как обеспечить соблюдение санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03, согласно которым для студентов первого курса оптимальное время учебных занятий при работе с ВДТ или ПЭВМ составляет 1 ч., для студентов старших курсов – 2 ч. с обязательным соблюдением между двумя академическими часами занятий перерыва длительностью 15–20 минут [Постановление Главного государственного санитарного

врача 2003]? Кто должен быть наказан, если от многочасового сидения перед экраном, в связи с тем, что объемы индивидуальной работы при «дистанте» резко возрастают, у человека случится гипертонический криз или произойдет потеря сознания, будут повреждены органы зрения?

К числу неразрешимых проблем, связанных с применением дистанционного формата обучения, относится, по нашему мнению, невозможность полноценной проверки знаний студента на экзамене. Ни для кого не секрет, что проведение промежуточной аттестации дистанционно понижает шансы преподавателя на возможность объективной оценки полученных студентом знаний, поскольку повышается вероятность списывания материала и использования других форм неэтичного поведения с целью маскировки истинного уровня знаний. В этой связи вспоминаются данные, опубликованные в 2018 г., согласно которым 94% выпускников российских вузов не могут работать по специальности вследствие отсутствия необходимых знаний [Чайковская, Филин 2019: 1437].

Кроме того, нельзя забывать о существовании отдельных тем, дисциплин, профессий и специальностей, освоение которых с применением дистанционных образовательных технологий просто невозможно. Предлагаемые сегодня способы решения данного вопроса не могут снять обозначенную проблему. Если вести речь об отдельных темах и дисциплинах, то наиболее оптимальный вариант – перенести их изучение на последующие семестры. Однако, для обучающихся последних курсов этот вариант неприемлем. Кроме того, перенос дисциплины в последующий семестр должен сопровождаться внесением изменений в учебный план, переработкой рабочей программы, пересмотру программы формирования компетенций, что фактически влечет за собой формирование новой образовательной программы, на рассмотрение и утверждение которой может уйти до нескольких месяцев. А до этого времени образовательный процесс должен будет продолжаться, в том числе в части ведения этой самой дисциплины, реализовать которую дистанционно невозможно. На практике это приведет к тому, что изучение подобных дисциплин превратится в некую фикцию, ничего не имеющую общего с реальным получением знаний, умений, опыта и навыков.

Конечно, нельзя утверждать, что дистанционное обучение целиком состоит из проблем и не имеет преимуществ. Возможность передачи знаний на любые расстояния неограниченному кругу лиц, безусловно, имеет свои плюсы. Сложившаяся ситуация в какой-то степени мобилизовала и сплотила участников образовательного процесса. Можно наблюдать увеличение числа случаев взаимопомощи и взаимовыручки преподавателей и студентов. Участники образовательной системы стали больше обмениваться опытом на всех уровнях, ведущие вузы страны открыли доступ к реализуемым ими онлайн курсам, что, несомненно, выигрышно, как для студентов региональных вузов, так и для их преподавателей. Преподаватели, у которых было желание создать свой онлайн курс, но не находилось на это времени, осуществляют свои мечты в экстремальных обстоятельствах. И все же вопросов и претензий к дистанционному обучению очень много. Эти вопросы нуждаются в тщательной проработке. Опыт использования дистанционных форм обучения укрепил нас и наших коллег в убеждении, что ни при каких обстоятельствах дистанционное обучение не может стать полноценной заменой традиционных «контактных» форм обучения.

Некоторые выводы. Идея использования дистанционных форм в обучении сама по себе является прогрессивной. Однако нельзя ее абсолютизировать. Дистанционное обучение должно осуществляться в отношении определенных категорий субъектов образовательного процесса и по возможности в течение непродолжительного времени.

Неконтактное образование должно рассматриваться как вынужденная временная мера. Дистанционное обучение, в частности, представляется эффективным в случае длительной болезни студента или по другой объективно обусловленной причине невозможности присутствовать на занятиях, проводимых в «традиционной» форме (участие в соревнованиях, олимпиаде и т.п.). Дистанционное обучение не может и не должно заменять живое общение преподавателя и обучающегося или делать его объемы меньшими по сравнению с «искусственным» общением. Можно утверждать, что дистанционное обучение не в полной мере отвечает таким требованиям, как возможность обеспечения его непрерывности, качество, доступность.

Источники и литература:

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ). // Собрание законодательства РФ. 04.08.2014. № 31. Ст. 4398. (дата обращения: 21.04.2020).
2. Лютов Н. Л. Дистанционный труд: опыт Европейского союза и проблемы правового регулирования в России. // *Lex russica*. 2018. № 10. С. 30 – 39.
3. Михайлова Н. «IT-волонтеры УлГПУ им. И. Н. Ульянова создали Call-центры на всех факультетах для поддержки дистанционного обучения в вузе» [Электронный ресурс]. // Сайт «Улпресса». URL: <https://ulpressa.ru/2020/04/06/it> (дата обращения: 21.04.2020).
4. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 03.06.2003 № 118 (ред. от 21.06.2016) «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03». // *Российская газета*. № 120. 21.06.2003. [Электронный ресурс]. // URL: (дата обращения: 21.04.2020).
5. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14.03.2020 № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации» [Электронный ресурс]. // Официальный сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. [Электронный ресурс]. // URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/documents/carg/?id_4=1064 (дата обращения: 16.04.2020).
6. Пуляева Е. В. Проблемы использования дистанционных образовательных технологий и электронного обучения в образовательном процессе. // *Законодательство и экономика*. 2015. № 10. С. 58 – 63.
7. «Стратегия развития системы образования Ульяновской области на период до 2030 года», утвержденная Постановлением Правительства Ульяновской области от 13.07.2015 № 16/319-П. // Официальный сайт Губернатора Ульяновской области. [Электронный ресурс]. // URL: <http://morozov.ulgov.ru/themes/culture.html> (дата обращения: 16.04.2020).
8. Тай Ю. В., Смола А. А. «Суд скорый, правый милостивый»: полтора века в поисках aurea mediocritas. // *Вестник гражданского процесса*. 2018. № 1. Т. 8. С. 346 – 370.
9. Толстой Л. Н. Песня про сражение на р. Черной 4 августа 1855 г. [Электронный ресурс]. // URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/chernoviki/sevastopolskij-period/viii-pesnya-pro-srazhenie-na-chnernoj.htm> (дата обращения: 16.04.2020).
10. Трудовой кодекс Российской Федерации. // *Российская газета*. № 256. 31.12.2001.
11. Чайковская Л. А., Филин С. А. Повышение качества педагогического процесса в рамках современной системы образования на примере подготовки специалистов бухгалтерской профессии. // *Международный бухгалтерский учет*. 2019. № 12. С. 1434 – 1444.
12. Черных Н. В. Влияние нетипичных форм занятости на теоретические представления о трудовом отношении (на примере норм о дистанционном труде). // *Актуальные проблемы российского права*. 2019. № 8. С. 108 – 117.
13. Шабанов А. Г. Дистанционное обучение в условиях непрерывного образования: проблемы и перспективы развития: Монография. М.: Изд-во СГУ, 2009. 284 с.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 81

ББК 80/84

Переспрос в неформальном диалоге: сопоставительный аспект

Дергачева Людмила Олеговна,

магистрант факультета иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Лобина Юлия Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается национально-культурная специфика соотношения прагматики и фонетической реализации вопросов-переспросов в спонтанной диалогической речи на русском, английском и французском языках. Проведен количественный анализ встречаемости функциональных типов вопросов-переспросов в различных лингвокультурах. Интерпретативный анализ коммуникативных фрагментов показал, что интерференция со стороны просодической системы родного языка может приводить к ошибкам при снятии прагматической омонимии вопросов-переспросов в межкультурной коммуникации. Полученные данные могут быть использованы при обучении иностранным языкам и в ходе подготовки к межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: неформальный диалог, прагматика, диалогическая речь, вопросы-переспросы, интонация.

Echo questions in informal dialog:cross-cultural perspective

Dergacheva Ludmila O.

*Master's Student of the Department of Foreign Languages
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
Ulyanovsk, Russia*

Lobina Yulia A.

*Candidate of Philological Sciences, Professor, Department of English Language, Ulyanovsk
State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
Ulyanovsk, Russia*

We focus on correlation of pragmatics and phonetics of echo-questions in Russian, American and French dialogues. The study revealed some quantitative differences in the usage of echo-questions by speakers of different languages. In cross-cultural settings some echo-questions may be misinterpreted by L2 speakers due to the interference of their native prosodic systems. Some pedagogical implications are discussed.

Ключевые слова: pragmatics, dialogic speech, echo-questions, intonation

Роль коммуникации в непрерывно усложняющемся мире возрастает. Соответственно растет и интерес ученых самых разных гуманитарных направлений – лингвистов, психологов, социологов, специалистов в области коммуникативистики, теории дискурса, речеведения – к проблеме коммуникативных неудач и способов их предотвращения, к тонким закономерностям процесса коммуникации, организации его различных форм.

Со второй половины XX века в фокусе внимания исследователей оказалась естественная устная речь (см., прежде всего, работы Е.А. Земской, М. В. Китайгородской, Е. Н. Ширяева, напр., [Земская 1981], Э. А. Щеглоффа [Sacks et al. 1974], Э. Гофмана [Goffman 1983]), в особенности ее диалогическая разновидность (см. работы Н. Ю. Шведовой, И. П. Святогора, А. Н. Баранова, Г. Е. Крейдлина [Шведова 1956; Святогор 1967; Баранов, Крейдлин 1992]). Начав с описания языковых и структурных отличий естественной устной речи от значительно более подробно изученного на тот момент письменного литературного языка, ученые в дальнейшем перешли к исследованию корреляции между вариативными поверхностными чертами устной речи и прагматическими условиями ее реализации, значениями коммуникативных параметров.

Потребности расширяющейся межкультурной коммуникации объективно привели к необходимости сопоставления диалогической речи на разных языках. Однако, к сожалению, эта работа, начатая В.Д. Девкиным [Девкин 1981], насколько нам известно, не нашла широкого продолжения на материале различных пар языков (за исключением отдельных работ, см. [Голубева-Монаткина 1985]). Предлагаемая вниманию читателя статья выполнена в русле сопоставительных исследований диалогической речи. В центре нашего внимания оказался такой способ выражения коммуникативных интенций участников диалога как вопрос-переспрос. К переспросам относятся ответные реплики диалогического единства, являющиеся реакцией на предыдущее высказывание, из которого частично или полностью заимствуются слова собеседника.

В основе проведенного нами исследования лежала **гипотеза** о том, что структурно аналогичные языковые средства и речевые конструкции (вопросы-переспросы в нашем материале) имеют разную прагматическую нагрузку в различных лингвокультурах, что связано с формированием в них не вполне совпадающих коммуникативных стилей, основанных на расходящихся коммуникативных нормах. В результате исследования гипотеза подтвердилась частично. Количественный анализ прагматических типов вопросов-переспросов обнаружил значительное сходство в объеме употребления переспросов в качестве маркеров различных типизированных коммуникативных контекстов русскими, американскими и французскими коммуникантами. Однако в ходе качественного анализа, включавшего интерпретацию отобранных коммуникативных фрагментов с применением компьютерно-акустического, экспертного и контекстуального анализа, были получены данные о том, что специфика фонетической реализации в русском, английском и французском языках функциональных типов вопросов-переспросов может дезориентировать коммуниканта, не являющегося носителем языка при снятии прагматической омонимии, привести к ошибкам атрибуции и, в конечном итоге, коммуникативной неудаче.

Объектом исследования являлись вопросы-переспросы в устной диалогической речи, **предметом** – национальная специфика их реализации в русской, американской и французской лингвокультурах. **Цель исследования** – выявить закономерности употребления вопросов-переспросов в спонтанной диалогической речи на русском, английском и французском языках. **Новизна исследования** состоит в его сопоставительном характере, попытке выявить национальную специфику использования коммуникативных стратегий, типично реализуемых вопросами-переспросами, в спонтанной диалогической речи. В **задачи исследования** входило обобщить современные представления о сущности вопроса-переспроса как диалогической техники, функциональной типологии переспросов, исследовать фонетическую реализацию различных типов переспросов в интервью на русском, английском и французском языках, выявить национальную специфику прагматики вопросов-переспросов.

Актуальность выбранной темы определяется интересом современной лингвистики к вопросам прагматики, исследованию функциональной нагрузки языковых средств, особенно в сопоставительном аспекте. В последние десятилетия также активно изучается устная речь, в том числе диалогическая, обнаруживающая собственные закономерности построения, в значительной мере не совпадающие с правилами письменного литературного языка. Кроме того, актуальность работы продиктована необходимостью повышения качества подготовки к межкультурной коммуникации, обучения устной речи на иностранном языке в ее естественных проявлениях.

Степень изученности. Вопросы-переспросы как структурный элемент диалогической речи привлекли внимание лингвистов достаточно давно. Первые исследования были посвящены поверхностной структуре вопроса-переспроса на синтаксическом и фонетическом уровне. Фонетическим аспектом проблемы вопросов-переспросов занимались Л. А. Близниченко [Близниченко 1956], Г. Я. Панкранц [Панкранц 1960]. Известна работа Л. Макколи о синтаксисе вопросов-переспросов, представленная на 23-ей ежегодной конференции лингвистического общества Чикаго [Mc Cawley 1987].

Позднее внимание ученых сместилось в направлении функционального изучения данного явления. В статье Д. Блекмор расширяется прагматический спектр, традиционно определявшийся для вопросов-переспросов [Blakemore 1994]. Экспрессивная функция вопросов-переспросов в немецких комедиях описана Т. Ю. Глазковой [Глазкова 2005]. На функцию уклонения от прямого ответа, свойственную вопросам-переспросам, указывает Л. Б. Головаш [Головаш 2008], также используя материал драматургических произведений, но в данном случае написанных на английском языке. Однако, в большинстве работ проблема прагматики вопросов-переспросов затрагивается попутно, в ходе решения других исследовательских задач.

Наиболее полно функционально-семантический и прагматический аспекты вопросов-переспросов (на материале английского языка) освещены в монографии Р. П. Аведовой [Аведова, 2014]. Обобщая результаты исследований предшественников, Р. П. Аведова выделяет две основные функции вопросов-переспросов в диалогической речи: элиминация информационных лакун и манипулятивное воздействие на собеседника. Очевидно, что в каждой из этих функций вопрос-переспрос является маркером совершенно различных коммуникативных ситуаций, характеризующихся несовпадающими ролями, интенциями и стратегиями собеседников, что делает вопрос-переспрос своего рода прагматическим омонимом.

Для предотвращения коммуникативной неудачи собеседник должен решить задачу снятия этой многозначности, опираясь на маркеры, заложенные в поверхностной

структуре высказывания, а также контексте, не говоря уже о принятых в культуре коммуникативных нормах. Решение этой задачи предполагает достаточно высокий уровень коммуникативной компетенции, особенно если речь идет о ситуациях межкультурного общения, когда языковые реализации, контекстуальные признаки и сами коммуникативные нормы могут не совпадать. Вместе с тем, в просмотренной нами литературе работ по сопоставлению функционирования вопросов-переспросов в разных лингвокультурах не встретилось. Предлагаемая читателю статья призвана частично восполнить этот пробел, несмотря на пилотный характер проведенного нами исследования.

Необходимо отметить также движение исследователей от использования материала письменной речи, в которой зафиксированы вопросы-переспросы (художественная проза, драматургия, тексты СМИ), к непосредственному изучению звучащей речи в ее аудиозаписях. Так, Т. В. Титаренко выделил условия возникновения и функции в диалоге на немецком языке вопросов-переспросов, отобранных из современной художественной литературы, учебных пособий, лингвистических корпусов и записей текстов естественных диалогов [Титаренко 2004]. Специфика выражения недоумения с помощью вопросов-переспросов исследовалась В. Н. Воробьевой на материале англоязычной художественной литературы, теле- и радиопередач, видеофильмов, записей речи носителей языка и корпусных данных [Воробьева 2010].

Несмотря на все более частое обращение специалистов по прагматике к материалу звучащей речи, фонетическое и прагматическое изучение вопросов-переспросов протекает параллельно, без учета данных, полученных в смежной науке. Просодические характеристики вопросов-переспросов исследуются в отрыве от их структурных, семантических и функциональных свойств, что не позволяет получить полную картину роли этого элемента в диалогическом взаимодействии.

Метод. В ходе нашего исследования прагматические функции отдельных типов вопросов-переспросов, описанные Р. П. Аведовой [Аведова 2014] сопоставлялись с коннотациями интонационных контуров, употребленных говорящими при произнесении вопроса-переспроса. Для снятия многозначности коннотаций интонационных контуров использовались контекстуальный анализ и анкетирование носителей языка. Таким образом, прагматическое значение вопроса-переспроса в каждом случае выявлялось с помощью структурного, компьютерного акустического анализ, экспертного и контекстуального анализа. Частотность отдельных функциональных типов вопросов-переспросов в русском, английском и французском материале определялась методами количественного и сопоставительного анализа.

На наш взгляд, достоверный анализ вопросов-переспросов, по сути своей относящихся к явлениям устной речи, невозможен без учета их фонетической реализации, поэтому в качестве **материала исследования** были использованы видеозаписи фрагментов устной диалогической речи. В связи с труднодоступностью записей естественной речи, мы обратились к записям интервью со знаменитостями в СМИ. Одним из приемов, используемых в развлекательных программах для привлечения внимания зрителя, является создание непринужденной обстановки, имитирующей непосредственное дружеское общение. Проведенное одним из авторов настоящей статьи исследование выявило схожесть речевого поведения участников развлекательных программ с поведением участников спонтанного диалога во многих чертах [Гуськова, Лобина 2017], что позволило нам предположить, что выявленные на материале развлекательных СМИ закономерности будут релевантны и для повседневной речи.

Просмотренные интервью записаны в период с 2015 по 2019 гг. Общая длительность

звучания составляет 1018 минут. Было проанализировано 14 интервью с американскими артистами, шоуменами и актерами: Adam Lambert, The Imagine, Dragons, Ellen Degeneres, Bradley Cooper, Zak Efron (общая длительность интервью составляет 351 минуту); 15 интервью с российскими актерами и артистами: Emin, Полина Гагарина, Дмитрий Быковский-Ромашов, Александр Устюгов, Владимир Машков, Данила Козловский (общая длительность интервью составляет 342 минуты); 12 интервью с французскими и франкоговорящими знаменитостями: Myline Farmer, Sophie Marceau, Patricia Kaas (общая длительность составила 325 минут).

На основании структурного анализа диалогических реплик из просмотренных интервью были отобраны вопросы-переспросы (общее количество – 51 вопрос-переспрос, из них 25 было обнаружено в американской части материала, 16 – во французской и 10 – в русской). Далее, опираясь на функциональную классификацию, разработанную Р. П. Аведовой [Аведова 2014], был определен прагматический тип каждого вопроса-переспроса и проведен количественный анализ встречаемости типов в русском, американском и французском вариантах. Полученные результаты представлены на диаграммах ниже.



Рис. 1 Типы переспросов в американских интервью

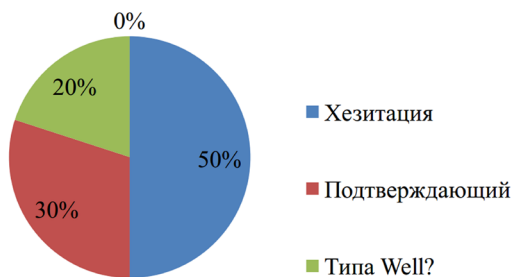


Рис. 2 Типы переспросов в русских интервью



Рис. 3 Типы переспросов во французских интервью

Несмотря на сравнительно небольшой объем материала пилотного исследования, данные количественного анализа позволяют сделать предположение, имеющее практическую применимость в процессе подготовки к межкультурной коммуникации.

Количество вопросов-переспросов в американском материале более, чем в два раза, превышало количество вопросов-переспросов в сопоставимом объеме русской диалогической речи. Вероятно, это говорит о том, что для американского коммуникативного стиля более характерно использовать тактику переспроса для регуляции процесса коммуникации в неформальном диалоге. Анализ большего объема материала мог бы дать ответ на вопрос, какие средства используются для достижения аналогичных целей в русском диалоге. Кроме того, американцы используют уточняющий вопрос-переспрос, тип, не встретившийся в русском материале.

Большой объем и вариативность (проявляющаяся также и на фонетическом уровне) американских вопросов-переспросов подчеркивают ту роль, которую этот элемент играет в диалоге, ведущемся на американском варианте английского языка. Однако интервьюирование студентов английского отделения факультета иностранных языков Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, завершающих изучение курса практической фонетики, показало, что они не обращают внимание на использование ими вопросов-переспросов в речи на родном языке, не знают их типов и функций и не пытаются использовать их в диалогах на изучаемом языке. Полагаем, что материал нашего исследования позволяет дать рекомендации по изменению рабочей программы по практической фонетике на языковых факультетах.

Вместе с тем, данные, полученные в ходе количественного анализа употребления функциональных типов вопросов-переспросов по классификации Р. П. Аведовой, свидетельствуют о значительно больших сходствах, чем различиях в использовании этой коммуникативной тактики в русских, американских и французских диалогах. Несмотря на большую вариативность встретившихся в американских и французских интервью типов вопросов-переспросов, общее количество маркеров коммуникативных ситуаций элиминации информационной недостаточности и манипуляции собеседником вполне сопоставимо в речи представителей различных лингвокультур. Во всех трех группах материала говорящие используют вопросы-переспросы для того, чтобы получить недостающую или недопонятую информацию, и для того, чтобы заставить собеседника изменить свое речевое поведение, примерно в равном количестве случаев.

Переспрос-гезитация, относящийся к манипулятивным тактикам, так как он позволяет задавшему его выиграть время, обдумать стратегию своего дальнейшего поведения и, возможно, изменить ход дальнейшей интеракции, встречается в 52% отобранных фрагментах в американской части материала, в 50% русской части, и чуть более частотен – 63% во французских интервью.

Все остальные выделенные при анализе типы – подтверждающий и уточняющий вопрос-переспрос, переспросы типа *Well?* и *Pardon?* – маркируют, согласно Р. П. Аведовой, ситуацию нехватки информации у задающего вопрос и искреннюю интенцию восполнить этот пробел за счет ответа собеседника. В определенных условиях они могут выступать как синонимы. Американские интерактанты использовали вопросы-переспросы (подтверждающий, уточняющий и типа *Well?*) для устранения информационных лагун в общей сложности в 48% случаев, русские прибегали к подтверждающим переспросам и структурам типа *Well?* в 50% случаев, французские участники интервью пытались восполнить информационные лагуны уточняющими, подтверждающими вопросами или переспросами типа *Pardon?* в 37% отобранных фрагментов.

Таким образом, количественный анализ употребления прагматических типов вопросов-переспросов дает мало информации о национальной специфике их использования в диалогической речи. Для выявления расхождений, могущих стать причиной коммуникативной неудачи, мы прибегли к компьютерному акустическому анализу интонационных контуров, реализующих отобранные вопросы-переспросы, дополненному контекстуальным анализом их непосредственного окружения и коммуникативной ситуации в целом.

Выяснилось, что в ряде случаев интонационные контуры английского и французского языков, реализующие определенный функциональный тип переспроса, который, в свою очередь, маркирует коммуникативную ситуацию непонимания или попытки воздействовать на собеседника, имеют поверхностное сходство с интонационными контурами русского языка, обладающими совершенно иными коннотациями. Таким образом, задача снятия прагматической омонимии, с легкостью решаемая собеседником, принадлежащим к той же лингвокультуре, может представлять трудность для носителя другого языка, приводить к ошибкам атрибуции и неправильным реакциям на вопрос-переспрос.

Так, в одном из фрагментов ведущая ток-шоу одного из французских телеканалов в Париже спросила у певицы Патрисии Каас, есть ли у той друзья в шоу-бизнесе и считает ли она себя одиночкой (*le solitaire*), на что Патрисия отреагировала переспросом¹:

-*Vous etes le solitaire?*

-*Je solitaire? Oui, parce que c'est la mütier qui veut ca düja.*

По классификации Р. П. Аведовой, вопрос относится к числу хезитаций. Певица, явно задетая употребленным собеседницей словом, обдумывала свою дальнейшую стратегию и раздраженным тоном переспроса давала понять ведущей свое отношение к вопросу. Тем не менее, коммуникативной неудачи не возникло, и оба интерактанта продолжили беседу, стремясь достичь каждая своей цели.

Однако компьютерный акустический анализ переспроса показал, что его интонационная модель соответствовала выделяемому французскими фонетистами тону 4:

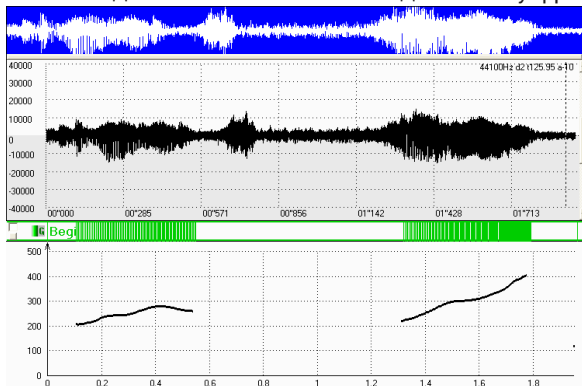


Рис. 4 «Je solitaire?»

Структура этой модели схожа с интонационной конструкцией ИК-3, выделяемой в русском языке [Русская интонация 2015: 41 – 47], одной из функций которой является оформление однословного информационного переспроса [Русская интонация 2015: 44].

Таким образом, оказавшись на месте собеседницы Каас носитель русского языка, он мог бы понять вопрос-переспрос знаменитости как просьбу уточнить, что он имеет

в виду под словом *le solitaire*, и пуститься в разъяснения, раздражая еще больше уже оскорбленную певицу и, возможно, спровоцировав прекращение коммуникации.

Подобным же образом, интонационное оформление вопроса-переспроса Адама Ламберта (восходяще-нисходящий тон): схоже со строением русской интонационной конструкции ИК-5 [Русская интонация 2015: 52 – 56]. Однако, данная конструкция используется в русском языке для оформления эмоционально окрашенной оценки [Русская интонация 2015: 52], а Ламберт лишь

1. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8KwkoogBZ9E> 36:57 – 37:05 м.

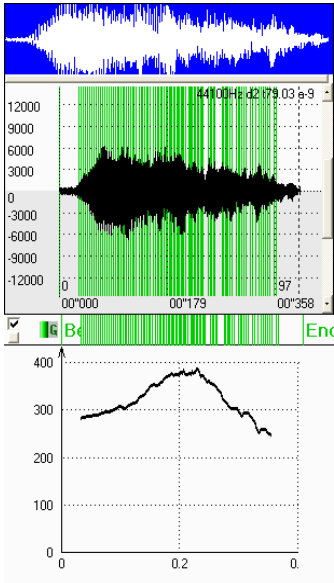


Рис.5 «Is it?»

поддержал беседу в ответ на замечание интервьюера о существовании до этого неизвестного Алану места:

- I had a themed birthday party and it was a bar in LA called

Sassafras.

- There's Sassafras in the mountains here in Victoria [Australia].

- Is it?

Сообщение не вызвало у Ламберта интереса, и отреагировав вопросом-переспросом, он проявил вежливость, что было правильно понято собеседницей, так как тема продолжения не имела.

Носитель русского языка, под влиянием интерференции со стороны собственной просодической системы, мог бы воспринять реплику Ламберта как эмоциональную и попытаться удовлетворить несуществующий интерес собеседника к упомянутому месту, создав, как минимум, коммуникативный дискомфорт, если не условия для коммуникативной неудачи.

В ходе интерпретативного анализа фонетической реализации других вопросов-переспросов в нашем материале были выявлены несовпадения коннотаций других структурно схожих интонационных конструкций (таких как ИК-4 в русском языке и низкого восходящего тона в английском языке), которые могут явиться причиной ошибочного определения функционального типа переспроса в ходе межкультурной коммуникации и неверной интерпретации коммуникативных намерений собеседника.

Результаты предпринятого нами небольшого пилотного исследования лингвокультурной специфики вопросов-переспросов в диалогической речи говорят, как нам представляется, прежде всего о перспективности дальнейших исследований в этой области. Далее, такие исследования должны, по нашему мнению, включать одновременное изучение поверхностной (в данном случае фонетической) и прагматической структуры. И наконец, полученные данные необходимо использовать при создании учебных пособий по курсам практической фонетики и практического обучения устной речи на иностранном языке.

Источники и литература:

1. Аведова Р. П. Вопрос-переспрос как реактивная реплика в англоязычном диалогическом единстве: функционально-семантический и прагматический аспекты. Ростов-на-Дону: Издательство Южного Федерального университета, 2014. 248 с.
2. Баранов А. Н., Крейдлин Г. Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога. // Вопросы языкознания. 1992. № 2. С. 84 – 99.
3. Близниченко Л. А. Интонация переспроса в современном английском языке: автореф. дис... канд. филол. наук. М., 1956. 16 с.
4. Воробьева В. Н. Недоуменный вопрос и его текстовая роль: дис... канд. филол. наук. Вологда, 2010. 171 с.
5. Глазкова Т. Ю. Грамматические особенности немецкой разговорной речи в языке комедий: дис... канд. филол. наук. М., 2005. 179 с.
6. Головаш Л. Б. Коммуникативные средства выражения стратегии уклонения от прямого ответа: на материале английского языка: дис... канд. филол. наук. Кемерово, 2008. 177 с.
7. Голубева-Монаткина Н. И. Французская диалогическая речь в сопоставлении с русской. М.: Высшая школа, 1985. 127 с.
8. Гуськова Е. С., Лобина Ю. А. Роль спонтанной речи на развлекательных ток-шоу. // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия «Филологические науки». 2017. № 2 (45). С. 18 – 30.
9. Девкин В. Д. Диалог: немецкая разговорная речь в сопоставлении с русской. М.: Высшая школа, 1981. 160 с.

2. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=vqhD7kF00JM> 3:30 – 3:38м.

10. Панкрац Г. Я. Интонация переспроса, уточняющего вопроса и вопроса-повтора в современном немецком языке: автореф. дис... канд. филол. наук. М., 1960. 22 с.
11. Титаренко Т. В. Коммуникативно-прагматические аспекты встречного вопроса в немецком языке: дис... канд. филол. наук. Кемерово, 2004. 177 с.
12. Русская интонация: учебное пособие по фонетике для иностранных студентов и стажёров филологических специальностей. / Авт.-сост. И. А. Садыкова. Казань: КГУ, 2015. 64 с.
13. Святогор И. П. Типы диалогических реплик в современном русском языке: автореф. дис... канд. филол. наук. М., 1967. 20 с.
14. Шведова Н. Ю. К изучению русской диалогической речи. Реплики-повторы. Вопросы языкознания. 1956. № 2. С. 67 – 82.
15. Blakemore D. Echo question: A pragmatic account. // *Lingua*. 1994. Vol. 94. № 4. P. 197 – 211.
16. Goffman E. The Interaction Order. // *American Sociological Review*. 1983. № 48. P. 1 – 17.
17. Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. // *Language*. 1974. № 50. P. 696 – 735.

ББК 84
УДК 821

Экфрасис в поэзии Э.Э. Каммингса

Насырова Диана Рахимжановна,

старший преподаватель кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается поэтика экфрасиса на примере стихотворений «surely» и «Space being(don't forget to remember)Curved» американского поэта, писателя и художника Эдварда Эстлина Каммингса, для творчества которого характерно создание новых сложных поэтических форм и смыслов. Анализируется стихотворение «surely» и демонстрируется его связь с абстрактным полотном автора «Шум номер 13». Анализ сонета «Space being(don't forget to remember)Curved», который является своеобразным поэтическим осмыслением некоторых основных положений теории относительности А. Эйнштейна, позволяет автору утверждать, что Каммингс вывел экфрасис за границы искусства, доказывая тем самым, что оно, как и космическое пространство, не может быть ничем ограничено.

Ключевые слова: Э. Э. Каммингс, сонет, поэтическая форма, поэтический текст, интерпретация, экфрасис.

Ekphrasis in E.E. Cummings' poetry

Nasyrova Diana R.,

Senior Lecturer, Department of the English Language, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article investigates the poetics of ekphrasis in the poems «surely» and «Space being(don't forget to remember)Curved» written by the American poet, writer and artist Edward Estlin Cummings. His literary work is characterized by the creation of new complicated poetic forms and meanings. The analysis of the poem «surely» shows its direct connection with the author's abstract picture «Noise Number 13». This connection helps decode the meaning and create a visualization of the poem. The analysis of the sonnet «Space being(don't forget to remember)Curved» which is a distinctive poetic expression of A. Einstein's theory of relativity reveals that ekphrasis is taken by Cummings beyond the boundaries of Art. It's emphasized that Art as well as space can't be limited by any restrictions.

Keywords: E.E. Cummings, poetic form, interpretation, ekphrasis, visual, verbal

В последние десятилетия можно проследить возрастающий интерес к изучению прозаических и поэтических произведений в свете междисциплинарных теорий изучения текста. При этом, благодаря взаимодействию разных семиотических систем, открываются дополнительные возможности для интерпретации того или иного литературного произведения. Особое значение принцип междисциплинарности приобретает при анализе произведений, в которых художник использует эстетические ресурсы нескольких видов искусства, то есть экфрасические произведения.

В ходе исследования поэтического творчества поэта, писателя, художника и драматурга Каммингса установлено, что ряд его стихотворений имеет непосредственную связь не только с его собственными живописными полотнами, но и с работами выдающихся художников прошлого, а также с идеями и понятиями важнейших научных теорий. Поэтому эти стихотворения целесообразно рассматривать в контексте поэтики экфрасиса (греч. «говорить вне, за пределами чего-либо»). В общем смысле под экфрасисом понимают словесное изображение произведений искусства: живописи, скульптуры, предметов прикладного искусства; экфрасис является синтезом визуального и словесного. Следует учитывать при этом, что, как отмечает А. И. Мазаев, «синтез искусств – это не просто контактная связь разных искусств, но органическое соединение их в одно художественное целое, которое не сводится к простой сумме слагаемых, а представляет собой качественно новое художественное явление и самостоятельную ценность» [Мазаев 1992: 29].

Обращение к экфрасису происходит на разных исторических этапах развития литературы: от античности до современности. Значение экфрасиса изменялось от эпохи к эпохе: особую роль он играл в произведениях поэтов и писателей романтизма, а также в стихотворениях прерафаэлитов, которые сделали тему искусства и художника важнейшим элементом своего творчества. Современная исследовательница зарубежной литературы М. И. Никола говорит об «усилении обращения к этому приему в переходные эпохи в связи с закономерным усложнением эстетической природы текста, в том числе и нарративной» [Никола 2010: 9]. Творчество Каммингса приходится на первую четверть XX столетия – периода, который ознаменовался значительными изменениями в области поэтики художественного текста.

В основе проведенного исследования лежала **гипотеза** о том, что некоторые стихотворения Каммингса представляют собой своеобразный «поэтический облик» картины, скульптуры или даже научной теории, который, в свою очередь, содержит в себе определенные подсказки к интерпретации его сложных для восприятия поэтических текстов.

Объектом данного исследования являются поэтические тексты Каммингса, его картины, а также научные исследования А. Эйнштейна, в частности его теория относительности. **Предметом** исследования является экфрасическая составляющая стихотворений «surely» и «Space being(don't forget to remember)Curved» и ее интерпретирование.

Цель исследования – определить связь между стихотворениями Каммингса с объектами, в той или иной степени инициировавшими их появление: с его картиной «Noise Number 13» и с некоторыми положениями теории относительности А. Эйнштейна. В **задачи исследования** входило дать уточняющее определение понятию экфрасиса, выявить экфрасическую составляющую в стихотворениях Каммингса, с помощью экфрасиса раскрыть смысл труднодоступных для понимания текстов, декодирование которых требует высокой степени языковой и художественной компетентности читателя, а также провести параллель содержания стихотворения с его своеобразной

графической организацией.

Как отмечает Л. Геллер: «Экфрасис переводит в слово не объект (это действительно невозможно) и не код (это не всегда нужно), а восприятие объекта и толкование кода» [Геллер 2002: 10]. Каммингс обращается к экфрасису, чтобы подчеркнуть и усилить вербальный аспект написанных им стихотворений визуальным восприятием своих собственных картин. Одним из подобных примеров можно считать стихотворение «surely» («определенно») и картину «Noise Number 13» («Шум номер 13»), представляющую собой абстрактное полотно, на котором изображены многочисленные дуги, окружности, спирали и конусы.

the surely

Cued
motif smites truly to Beautifully
retire through its english

the Forwardflung backwardSpinning hoop returns fasterishly
whipped the top leaps bounding upon other tops to caroming
off persist displacing Its own and their Lives who
grow slowly and first into different deaths

Concentric geometries of transparency slightly
joggled sink through algebras of proud

inwardlyness to collide spirally with iron arithmethics
and mesh witH
Which when both

march outward into the freezing fire of Thickness)points

uPDownwardishly
find everywhere noise coloured
curvecorners gush silently perpetuating solids(More
fluid Than gas



Рис.1. Картина Э.Э. Каммингса
«Шум номер13»

Определенно // подающий намек / мотив поражает по-настоящему Красиво / удаление через свой английский // Впередкидающийся назад Крутящийся обруч возвращается быстротечно / сбитая вершина прыгает ограничивающая другие вершины от отскакивания / удерживает смещение Своей собственной и их Жизней которые / растут медленно и сначала в различных смертях // концентрические геометрии прозрачности слегка / потрясенный тонет через алгебру гордой // внутренности чтобы столкнуться спирально с железной арифметикой / и сцепляется С / которым когда оба // маршируют наружу на замораживающий огонь Толщины точек // вверхВнизотделенно / найти везде шумокрашенные / дугообразные углы льются беззвучно увековечивая твердые породы (Более / жидкие Чем газ

Связь стихотворения с картиной подчеркивают его графическое расположение на странице, которое визуальнo создает эффект движущихся витков спирали, расширяющихся и снова сужающихся в пространстве. Такой эффект достигается с помощью следующих графических приемов: нетрадиционное использование заглавных букв, объединение нескольких слов в одно, благодаря чему подчеркивается непрерывность линии строки, варьирование длины строк, разное количество строк в строфе. Выбор

лексических средств также служит сопоставлению вербальных и визуальных образов в стихотворении и картине Каммингса. Так, авторские неологизмы «noisecoloured» («шумоокрашенные») и «curvecorners» («дугообразныеуглы») наилучшим образом иллюстрируют фигуры, изображенные на картине. Более того, эти слова служат символом сочетания несочетаемого, которое становится возможным в искусстве, чтобы «твердые породы стали более жидкими, чем газ». Слово «fasterishly», которого также нет в английском языке, состоит из двух слов «faster» («быстрее») и «feverishly» («лихорадочно, возбужденно»), раскрывающих семантический потенциал неологизма, и передает стремительность движения вращающихся спиралей.

В картине эффект движения передан графическими образами, а также выбором цветовой гаммы, которая отличается буйством красок и ярких контрастов. При этом скорость движения разных фигур нельзя назвать одинаковой и постоянной, при просмотре картины создается впечатление, что фигуры приближаются и отдаляются от зрителя, а также вращаются с разным темпом. В своем стихотворении Каммингс также варьирует скорость его прочтения. С одной стороны, это достигается использованием разного количества слов в строках: самая короткая состоит из одного слова, самая длинная включает в себя десять. С другой стороны, большую роль играет выбор лексических средств. Например, чтение слов «Forwardflung» («Впередкидающийся»), «backwardSpinning» («назадКрутящийся»), «uPDownwardishly» («вверхXвнизотделенно»), «inwardlyness» («внутренность») замедляют прочтение стихотворения в целом. Заглавные буквы, использованные Каммингсом, выражают дополнительное семантическое значение и служат для передачи эффекта приближения и удаления объектов стихотворения. К тому же автор выделяет заглавными буквами те слова, которые являются смысловым ядром нововведенных выражений: «вперед» и «крутящийся».

Следует отметить тот факт, что, как и в кубистической картине, в стихотворении сложно выделить сюжет. Каммингс стремился передать разнородность форм, движение линий и способность воспринимать текст не линейно и статично, а объемно и в движении. Автор использует большое количество слов, которые передают движение, его скорость («Forwardflung», «fasterishly», «slowly», «collide», «march» и др.) и форму («hoop», «spirally», «curvecorners» и др.). Он также включает в слова графические символы «)» и «(», которые не несут своей основной функции пояснения и дополнения авторской мысли, а служат для того, чтобы подчеркнуть дугообразную форму линии, что еще больше сближает стихотворение и картину Каммингса. Следует отметить, что во второй строке четвертой строфы можно заметить частое употребление букв «р» и «о», которые присутствуют почти в каждом слове за исключением одного – артикля «the», и передают форму круга своим графическим выражением.

Своей картиной и стихотворением автор стремится показать, что планомерное нарушение орфографии, пунктуации и других норм языка, с одной стороны, (например, Каммингс использует строчную букву для написания «english» («английский»), в то время как обозначения языков в английском языке пишутся с большой буквы), а также законов логики (как «правильного мышления») и Евклидовой геометрии, с другой стороны, открывает принципиально новые возможности для чувств и ощущений.

Экфрасис в творчестве Каммингса вышел за границы искусства. Будучи человеком XX столетия, он не мог оставаться в стороне от глобальных открытий и изменений в сфере науки. Его стихотворение «Space being(don't forget to remember)Curved», которое было опубликовано в 1931 году в сборнике «ViVa», является экфрастическим выражением теории относительности Альберта Эйнштейна, представленной в 1905 году.

Space being(don't forget to remember)Curved
(and that reminds me who said o yes Frost
Something there is which isn't fond of walls)

an electromagnetic(now I've lost
the)Einstein expanded Newton's law preserved
conTinuum(but we read that beFore)

of Course life being just a Reflex you
know since Everything is Relative or

to sum it All Up god being Dead(not to

mention inTerred)

LONG LIVE that Upwardlooking
Serene Illustrious and Beatific
Lord of Creation,MAN:

at a least crooking
of Whose compassionate digit,earth's most terrific

quadruped swoons into billiardBalls!

Космическое пространство будучи(не забудь вспомнить)Изогнутым / (и это напоминает мне кто сказал о да Фрост / Что-то там что не любит стен // один из электромагнитных(-теперь я упустил / тот самый) Эйнштейн расширил закон Ньютона непрерывный / континуум(но мы читали об этом ранее) // Конечно жизнь будучи лишь Рефлексом ты / знаешь так как все Относительно или // суммируя все это бог будучи Мертвым(не // упоминая погребение) / ДА ЗДРАВСТВУЕТ тот Вверхсмотрящий / Невозмутимый Прославленный и Блаженный / Хозяин Создания,ЧЕЛОВЕК: / в наименее изогнутого / из Чьего полного сочувствия пальца,самые огромные на земле // четвероногие животные падают в бильiardныеШары!

В начале своего стихотворения Каммингс не только упоминает американского поэта Р. Фроста, но и приводит практически в неизменном виде строку из его стихотворения «Починка стены», написанного в 1914 году. Первая строка: «Something there is that doesn't love a wall» («Есть что-то, что не любит ограждений») использована Каммингсом в третьей строке. Автор поменял лишь глагол «love» («любить») на синонимичную конструкцию «is fond of». Каммингс подчеркивает, что космическое пространство не имеет границ, при этом проводя параллель с искусством, которое, по его мнению, также не терпит преград и ограждений.

Работы выдающегося физика-теоретика А. Эйнштейна в начале прошлого столетия перевернули представления человечества об устройстве Вселенной. Эйнштейн предложил теорию относительности, которая расширила границы применения теории всемирного тяготения, созданной Ньютоном в XVII столетии. Одной из основных трансформаций ньютоновской модели стала идея Эйнштейна о том, что гравитация связана с искривлением пространства и времени. «В специальной теории относительности Эйнштейна постулируется фундаментальная связь между пространством и временем (открыто, например, что на больших скоростях имеет место эффект замедления времени). До Эйнштейна концепции массы и энергии в физике также рассматривались по отдельности. Гениальный ученый доказал, что закон сохранения массы, как и закон сохранения энергии, являются частями более общего закона массы-энергии. Благодаря фундаментальной связи между этими двумя понятиями, материю можно превратить в энергию, и наоборот – энергию в материю» [Теория 2014].

В своем стихотворении Каммингс не только ссылается на Ньютона и Эйнштейна, он также тематически подкрепляет связь с известными физическими теориями, неоднократно подчеркивая пространственно-временной континуум Вселенной: «Space being ... Curved» («Космическое пространство будучи ... изогнутым»), «an electromagnetic ... conTinuum» («электромагнитный континуум»), «Everything is Relative» («Все Относительно»). Графическое отображение стихотворения визуально также проводит параллель с теорией

Эйнштейна. Первые строфы упорядочены графически, при этом количество строк в строфах постепенно уменьшается – 3 3 2 1, затем следует разрыв строки, и оставшиеся строки располагаются нетрадиционным способом. Если начало стихотворения принять за точку отсчета, то по мере удаления от этой точки расположение строк становится более неупорядоченным и, на первый взгляд, хаотичным, увеличивается число пунктуационных знаков и использование заглавных букв. Связь между содержанием и формой стихотворения в некоторой степени отражает пространственно-временные зависимости, описанные Эйнштейном в его теории.

Проанализировав стихотворение Каммингса, можно прийти к заключению, что оно является сонетом. В нем присутствует четко организованная система рифмовки (ABC BAD ED E FH FH C). Следует отметить, что последняя строка согласуется по рифме с третьей строкой первого tercета. Благодаря такому отделению двух рифмованных строк, Каммингсу удается объединить обе части сонета и продемонстрировать пространственную связь «точки отсчета» с наиболее отдаленным от него «объектом». Несмотря на то, что в стихотворении 16 строк, две из них – десятая и двенадцатая строки являются полустроками и, разбиты поэтом таким образом, что можно сделать вывод, что стихотворный объем приближен к традиционным для сонета 14 строкам. Каммингс также сохраняет внутреннюю композиционную структуру, присущую сонетному жанру. В первых восьми строках утверждается тема стихотворения и идет ее развитие, девятая строка представляет собой сюжетно-эмоциональный перелом, далее следует поворот темы и ее развязка, в последней строке сонета содержится «сонетный замок» – вывод, который приводит сюжетное действие к неожиданной развязке.

«Размышления» Каммингса о космосе, его бесконечности, об ученых, внесших огромный вклад в его изучение, а также их теориях, посвященных исследованию космического пространства, сменяются в девятой строке утверждением о том, что Бог мертв. Эта фраза является аллюзией к известному французскому выражению «Король мертв, да здравствует новый король» («*Le Roi est mort, vive le Roi*» – традиционное выражение, которое произносят в некоторых странах во время провозглашения нового монарха). В подтверждении этой мысли Каммингс выделяет заглавными буквами вторую часть устойчивого выражения «LONG LIVE...MAN» (В английском языке это фраза звучит как «The King is dead. Long live the King!»), провозглашая таким образом человека новым королем вселенной. Каммингс развивает эту мысль, используя ряд эпитетов, характеризующих «хозяина создания», также графически выделяя их заглавными буквами: «Upwardlooking» («Вверхсмотрящий»), «Serene» («Невозмутимый»), «Illustrious» («Прославленный»), «Beatific» («Блаженный»). Определение «Вверхсмотрящий» указывает на то, что взгляд человека направлен в космос, и подчеркивает его стремление познать космическое пространство и постигнуть тайны космоса.

Затем Каммингс резко меняет угол зрения, при этом разрывая строку. Он описывает согнутый палец человека, проводя аналогию с его положением на спусковом крючке огнестрельного оружия. Особый смысловой акцент падает на последнее слово в «сонетном замке» – «billiardBalls» («бильярдные шары»), которое является «ключевым» и уточняет смысл всего сонета. Человек, провозглашенный королем вселенной, убивает самых величественных животных на земле – слонов, лишь для того, чтобы из слоновой кости изготовить незначительные атрибуты для своего развлечения. Резкий контраст в оценке человеческих качеств и человеческой сути демонстрирует отношение Каммингса к человеку, как к равнодушному представителю общества потребления, который не остановится ни перед чем, для удовлетворения своих прихотей. Попытки человека стать новым богом провалились, и, несмотря на открытия в постижении космической природы,

человечество не стало мудрее, оно так и осталось носителем философии массового общества. Известное высказывание Эйнштейна, которое было написано им за пять лет до своей смерти, подтверждает идею, заложенную Каммингом в своем стихотворении: «Человечество остается глупым, каким оно было всегда, и нам не нужно жалеть его [в случае его гибели], и в то же время я буду очень сожалеть, потому что никто тогда не будет больше играть Баха и Моцарта» [Lehner, Renn, Schemmel 2012: 155]. В своем высказывании Эйнштейн обозначил разницу между творцами и людьми, которых Камминг называл «mostpeople» («массовый человек») и «nonmakers» («недеятели»).

В 1919 году литературный журналист Дж. В. Н. Саливан написал, что искусству необходимо снова открыть вселенную, также как это сделали физики в начале столетия. Он также отметил то, что Эйнштейн разработал совершенно новый подход к исследованию пространственно-временного континуума и гравитации, и современным деятелям искусства необходим свой собственный Эйнштейн, т.е. такая личность, которая смогла бы «объединить самые несопоставимые феномены» и «нарушить то, что фундаментально, как наши понятия пространства и времени» [Bradshaw, Dettmar 2006: 39]. Если в живописи Саливан такой личностью называет Пикассо, то в поэзии подобным реформатором можно считать Камминга. Не случайно американский поэт выбрал именно сонетную форму для стихотворения «Космическое пространство будучи(не забудь вспомнить)Изогнутым» для «вербального изображения» теории Эйнштейна и выражения своих идей-образов. Отказ от традиционных представлений о пространстве и времени в теории относительности вдохновил поэта на решительные трансформации в содержании и форме поэтического.

Таким образом, проанализировав произведения Камминга, можно прийти к выводу, что благодаря обращению к приему экфрасиса, поэту удастся стереть границы между вербальным и визуальным. Читатель получает возможность познакомиться с новой эстетикой, благодаря которой «живописные стихотворения» приобретают необыкновенную многозначность и сложнотрактованную многосмысленность. Камминг художественно переосмысляет научные теории, используя материальные носители образности разных видов искусства, моделируя зрительно-пространственное восприятие при помощи слов, графических структур, символов и понятий. Подобное моделирование становится возможным во многом вследствие индивидуального творческого процесса исследования семантических возможностей слов и их взаимосвязей, который проявляется в отказе автором от поэтических конвенций и преобразовании языковых структур. Присущие поэтическому мышлению Э. Э. Камминга эстетическая междисциплинарность (проявляющаяся, например, в синтезе слова и визуального образа), с одной стороны, и его усилия по художественному осмыслению научных идей и понятий, с другой, не просто расширяют наши представления об изобразительной силе литературы, но и служат своеобразным вызовом наукам, изучающим искусство и связанные с ним явления.

Источники и литература:

1. Геллер Л. Воскрешение понятия, или слово об экфрасисе. // Экфрасис в русской литературе: труды Лозаннского симпозиума. М.: МИК, 2002. С. 5 – 22.
2. Мазаев А. И. Проблема синтеза искусств в эстетике русского символизма. М.: Наука, 1992. 326 с.
3. Никола М. И. Экфрасис: актуализация приема и понятия. // Вестник вятского государственного гуманитарного университета. Киров: Вятский государственный университет, 2010. С. 8 – 12.
4. Теория относительности для чайников. // Naked-science. 06.05.2014. [Электронный ресурс]. // URL: <https://naked-science.ru/article/nakedscience/einsteins-special-relativity> (дата обращения 14.04.2020).
5. Bradshaw David, Dettmar Kevin J. H. A Companion to Modernist Literature and Culture. Blackwell Publishing, 2006. 618 p.
6. Lehner Christoph, Renn Jürgen, Schemmel Matthias. Einstein and the Changing Worldviews of Physics. Springer Science & Business Media, 2012. 363 p.

Сведения об авторах

Мальцева А.П.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
angelamaltseva99@yandex.ru

Белоногова Л.Н.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
e-mail: belminik@yandex.ru

Городнова О.А.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
oksana.chapurnyh@gmail.com

Гусельцева М.С.

РАНХиГС
119571, Россия, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 84, 9 корпус, офис 2702
ms7gus@gmail.com

Асмолов А.Г.

РАНХиГС
119571, Россия, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 84, 9 корпус, офис 2702
asmolov.a@firo.ru

Галацкова И.А.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
elpet31@yandex.ru

Петренко Е.Л.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
elpet31@yandex.ru

Тихонова А.Ю.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
TikhonovaAU@yandex.ru

Солнцева О.В.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
959192@mail.ru

Кузнецова Е.Ю.

Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского
445028, Россия, г. Тольятти, ул. Юбилейная, 59
evgeniya2293@yandex.ru

Виноградова Н.В.

Тольяттинский государственный университет
445020, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14,
nata25_77@mail.ru

Насырова Д.Р.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
diana.nasyrova1908@mail.ru

Шустова Л.П.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
lp_shustova@mail.ru

Данилов С.В.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
danilovnic@rambler.ru

Есенкова Т.Ф.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
danilovnic@rambler.ru

Нагимова Н.И.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
nata_nagimova@mail.ru

Фахретдинова М.А.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
ngf13758@mail.ru

Кузнецова Н.И.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
kuznecovani@mail.ru

Гриценко Э.В.

Гимназия № 24
432024, Россия, г. Ульяновск, ул. Артема, д.21
ulschool24@mail.ru

Дергачева Л.О.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
yulia_lobina@mail.ru

Лобина Ю.А.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
yulia_lobina@mail.ru

Евлешина Н.А.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
evleshina@rambler.ru

Фоминых Н.М.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
evleshina@rambler.ru

Жемков А.А.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
lukashevichsv@ulsru.ru

Лукашевич С.В.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
lukashevichsv@ulsru.ru

Панова Е.О.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
evgeniya_panova@mail.ru

Валкина Н.В.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
evgeniya_panova@mail.ru

Суров Н.Н.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
evgeniya_panova@mail.ru

Зорин А.Н.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
al_n_zorin@mail.ru

Чернова К.С.

Ульяновский техникум питания и торговли
432000, Россия, г. Ульяновск, ул. Кузнецова, 18
navsi69@mail.ru

Сидорова Н.В.

УлГПУ им. И.Н. Ульянова
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
navsi69@mail.ru

Our Authors

Maltseva Angela P.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
angelamaltseva99@yandex.ru

Belonogova Liudmila N.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
e-mail: belminik@yandex.ru

Gorodnova Oksana A.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
oksana.chapurnyh@gmail.com

Guseltseva Marina S.

Russian Presidential Academy of National Economy and Public
Administration
119571, Russia, Moscow, Vernadsky Ave., 84, building 9, office 2702
ms7gus@gmail.com

Asmolov Aleksandr G.

Russian Presidential Academy of National Economy and Public
Administration
119571, Russia, Moscow, Vernadsky Ave., 84, building 9, office 2702
asmolov.a@firo.ru

Galatskova Irina A.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
elpet31@yandex.ru

Petrenko Elena L.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
elpet31@yandex.ru

Tikhonova Anna Iu.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
TikhonovaAU@yandex.ru

Solntseva Oksana V.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
959192@mail.ru

Kuznetsova Evgenia Iu.

Volga Orthodox Institute named after St. Alexis, Metropolitan of Moscow
445028, Russia, Samara region, Togliatti, Yubileynaya street, 59
evgeniya2293@yandex.ru

Vinogradova Natalia V.,

Togliatti State University
445020, Russia, Samara region, Togliatti, Belorusskaya str., 14
nata25_77@mail.ru

Nasyrova Diana R.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
diana.nasyrova1908@mail.ru

Shustova Liubov P.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
lp_shustova@mail.ru

Danilov Sergey V.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
danilovnic@rambler.ru

Esenkova Tatiana F.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
danilovnic@rambler.ru

Nagimova Natalia I.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
nata_nagimova@mail.ru

Fakhretdinova Miliausha A.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
ngf13758@mail.ru

Kuznetsova Nadezhda I.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
kuznecovani@mail.ru

Gritsenko Ella V.

Gymnasium № 24
432024 Russia, Ulyanovsk, Artem street, 21
ulschool24@mail.ru

Dergacheva Ludmila O.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
yulia_lobina@mail.ru

Lobina Yulia A.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
yulia_lobina@mail.ru

Evleshina Nina A.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
evleshina@rambler.ru

Fominykh Natalia M.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
evleshina@rambler.ru

Zhemkov Andrey A.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
lukashevichsv@ulspu.ru

Lukashevich Svetlana V.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
lukashevichsv@ulspu.ru

Panova Evgenia O.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
evgeniya_panova@mail.ru

Valkina Natalia V.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
evgeniya_panova@mail.ru

Surov Nikolai N.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
evgeniya_panova@mail.ru

Zorin Aleksandr N.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
al_n_zorin@mail.ru

Chernova Kristina S.

Ulyanovsk technical school of food and trade
432000, Russia, Ulyanovsk, Kuznetsova str.,18
navsi69@mail.ru

Sidorova Natalia V.

Ulyanov state pedagogical University
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
navsi69@mail.ru

Правила предоставления статей в редакцию и сотрудничества с редколлегией

1. Статья должна представляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации. Исследование, на основе которого написана статья, должно быть оригинальным и новым. Недопустима публикация недостоверной информации, а также плагиат. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

2. Автор обязуется сотрудничать с редколлегией журнала: вносить изменения, устранять ошибки по просьбе редколлегии. В случае отказа автора устранить обнаруженные в тексте ошибки или неточности, определить используемые понятия, увеличить объем аннотации, введения или заключения, пояснить свою мысль, усилить аргументированность утверждений, редколлегия оставляет за собой право отклонить материал.

3. Автор гарантирует правильность ссылок и цитат, наличие всех необходимых разрешений на используемые в статье результаты, факты и иные заимствованные материалы, правообладателем которых он не является. Если автор заметит ошибки в уже поданной на рассмотрение статье, ему необходимо принять меры к их скорейшему исправлению.

4. Редакция журнала «Поволжский педагогический поиск» принимает статьи, которые соответствуют общим тематическим рубрикам журнала (13.00.00 – педагогические науки, 07.00.00 – исторические науки и археология, 10.00.00 – филологические науки). Статьи по социологии, экономике, праву, психологии, философии и политологии принимаются только при условии, что автор рассматривает проблемы, в той или иной степени влияющие на российское образование, с обоснованием такого влияния.

5. Редколлегия журнала организует процесс «слепого» рецензирования. Рецензент оценивает научный уровень материала, при этом, замечания не должны касаться личных качеств авторов, содержать оскорбительные комментарии.

6. Редколлегия отбирает статьи для публикации в журнале и в результате рецензирования и коллегиального обсуждения выносит решение об отклонении или публикации материалов.

7. По просьбе автора ему могут быть в электронном виде отправлены решение редакционной коллегии и отзывы рецензентов без указания их фамилий.

8. Все публикации для авторов бесплатны.

Требования к присылаемым статьям

Статья предоставляется в электронном виде по адресу angelamaltseva99@yandex.ru (формат *.doc). В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И._статья или Петрова Н.А., Сизова В.И._статья. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ_статья.doc, Сизова ВИ_статья.doc. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора. Статьи магистрантов и аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

Требования к содержанию и оформлению статей

Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 8-ми и не более 15-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, междустрочный интервал 1,5).

Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; историческое исследование; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.

Текст статьи должна предварять следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево).

Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».

Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой статьи, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье; излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к конкретным.

Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, келья 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.

Последовательное различие дефиса (-) и тире (–). Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различием кавычек внешних и внутренних («... «...» ...»). Аббревиатуры и сокращения, за исключением общеупотребительных, следует разъяснять при первом их включении в текст. Нумерация страниц не производится. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет висячих строк, принудительный разрыв строк.

Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006, I: 48].

После текста статьи следует библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает своё согласие на её опубликование и размещение в интернете (в том числе на официальном сайте www.elibrary.ru), а также на её распространение на иных платформах.

Научный журнал «Поволжский педагогический поиск» является подписным периодическим печатным изданием, включенным в библиографическую базу данных РИНЦ. Выходит 4 раза в год. Подписной индекс Каталога Агенства «Роспечать» 70842.