

ПЕДАГОГИКА. ОБЩЕСТВО. ПРАВО

Рецензируемый научно-методический журнал
ISSN 2227-3913 №1 (22) 2018 г.

Журнал выходит 4 раза в год

*Распространяется
в Российской Федерации
и зарубежных странах*

*Зарегистрирован 25 ноября 2011 г.
в Управлении Роскомнадзора в сфере связи,
информационных технологий и массовых
коммуникаций*

Рег. номер ПИ № ФС77-47420

Редакция:

Главный редактор

Александрова Наталья Сергеевна,
доктор педагогических наук, профессор

Зам. главного редактора

Злыгостева Наталья Ильинична,
кандидат философских наук, доцент

Ответственный редактор

Фалеева Лия Владимировна,
доктор педагогических наук

Научные редакторы

Городилова Светлана Александровна,
кандидат психологических наук

Маури Андрей Альбертович,
доктор педагогических наук

Трушков Сергей Александрович,
кандидат исторических наук, доцент

Юлов Владимир Федорович,
доктор философских наук, профессор

Адрес редакции:

610002, г. Киров, ул. Казанская, 91.
Тел./ факс: (833-2) 37-51-61, 67-02-35.
E-mail: nauka@vsei.ru

Позиция редакции может не совпадать
с мнением авторов.
Получение материалов для публикации
означает согласие авторов на передачу права
на издание отредактированного варианта
статьи в журнале.

©Вятский социально-экономический
институт, 2018

Редакционный совет:

Председатель редакционного совета

Комарова Тамара Семеновна,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Москва)

Члены редакционного совета

Захарищева Марина Алексеевна,
доктор педагогических наук,
профессор(г. Глазов)

Лебедев Юрий Александрович,
доктор философских наук, профессор,
академик РАО (г. Нижний Новгород)

Лежнина Лариса Викторовна,
доктор психологических наук, профессор
(г. Йошкар-Ола)

Петрова Татьяна Николаевна,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Чебоксары)

Сизов Владимир Сергеевич,
доктор экономических наук, профессор
(г. Киров)

Ситаров Вячеслав Алексеевич,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Москва)

Смирнов Александр Владимирович,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Москва)

Филиппов Юрий Владимирович,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Нижний Новгород)

Филиппова Людмила Васильевна,
доктор философских наук, профессор,
член-корреспондент РАО(г. Нижний Новгород)

Хохлова Валентина Васильевна,
доктор социологических наук, доцент
(г. Нижний Новгород)

Шаров Виктор Иванович,
доктор юридических наук, профессор
(г. Нижний Новгород)

Щербакова Анна Иосифовна,
доктор педагогических наук,
доктор культурологии, профессор
(г. Москва)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Александрова Н.С.</i> Стратегии и возможности профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования в современных условиях	4
<i>Братухина Е.В.</i> Организация процесса формирования социально-профессиональной ответственности студента в образовательной среде вуза	11
<i>Смолякова Г.И.</i> Специфика корпоративного обучения муниципальных служащих	27
<i>Александрова Н.С., Глазырина Т.Г.</i> Развитие инновационной деятельности преподавателей колледжа	37
<i>Емельянова Е.Н.</i> Лекторий по книгам как форма профилактики конфликтов в геронтологической практике	43

ОБЩЕСТВО

<i>Вотинов А.А.</i> Профессионально-педагогическое становление и развитие кадрового состава ведомственного вуза	48
<i>Шеремета Т.В.</i> Уровень профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы, обучающихся в дополнительном профессиональном образовании	56
<i>Редников А.Н.</i> Компетентностный подход в формировании социальной компетентности сотрудников	65

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

<i>Шаров С.С.</i> Образование через всю жизнь. Проектировочная компетенция работников агропромышленного комплекса	74
<i>Вахитов Б.И.</i> Культура безопасности личности: на примере организационной культуры	83
<i>Крапивина В.В.</i> Студенческое самоуправление как социально-педагогический феномен	90
<i>Жуйкова Н.С.</i> История становления орфоэпических норм русского языка	102

CONTENTS

PEDAGOGICS

<i>Alexandrova N.S.</i> Training strategies and opportunities bachelors of pedagogical education in modern conditions	4
<i>Bratuhina E.V.</i> Organization of the process the formation of social and professional responsibility of the student in the educational environment of the university	11
<i>Smolyakova G.I.</i> The specifics of corporate training for municipal employees	27
<i>Alexandrova N.S., Glazyrina T.G.</i> Development of innovation college teachers	37
<i>Emelyanova E.N.</i> Lyceum book as a form of conflict prevention in gerontological practice	43

SOCIETY

<i>Votinov A.A.</i> Professional and pedagogical formation and development of staff departmental university	48
<i>Sheremeta T.V.</i> The level of professional competence of employees penal system, trainees in additional vocational education	56
<i>Rednikov A.A.</i> Competence approach in the formation of social competence of employees	65

YOUNG RESEARCHERS

<i>Sharov S.S.</i> Lifelong education. Design competence workers of the agro-industrial complex	74
<i>Vakhitov B.I.</i> Personal Security Culture: on the example of organizational culture	84
<i>Krapivina V.V.</i> Student government as a socio-pedagogical phenomenon	91
<i>Zhuikova N.S.</i> The history of the formation of the orthoepic norms of the Russian language	103

ПЕДАГОГИКА

Н.С. Александрова

Стратегии и возможности профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования в современных условиях

N.S. Alexandrova

Training strategies and opportunities
bachelors of pedagogical education in modern conditions

В статье представлена характеристика стратегий и возможностей профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования в современных условиях. В современной ситуации образовательная деятельность вуза по подготовке бакалавров предлагается посредством основных идейных конструкторов (интенсификация, андрогенность, витагенность). Автор рассматривает стратегии профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования (лично-ориентированная, профессионально-ориентированная, коммуникативно-ориентированная) и последовательно планируемые педагогические действия субъектов профессорско-преподавательского состава в контексте осуществления соответствующих тактик (координирования, сотрудничества, включенного участия, содействия, активизации).

Ключевые слова: профессиональная подготовка, бакалавр педагогического образования, стратегии профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования, тактики профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования, бакалавр.

The article presents the characteristics of strategies and opportunities for professional training of bachelors of pedagogical education in modern conditions. In the current situation, the educational activities of the university for the preparation of bachelors are proposed by means of the basic ideological constructs (intensification, androgenicity, vitality). The author examines the strategies of professional training of bachelors of pedagogical education (student-centered, vocational-oriented, communicative-oriented) and consistently planned pedagogical actions of subjects of the teaching staff in the context of the implementation of relevant tactics (coordination, cooperation, participation, assistance, activation).

Keywords: vocational training, bachelor of pedagogical education, strategies of vocational training of bachelors of pedagogical education, tactics of vocational training of bachelors of pedagogical education, bachelor.

Актуализация основных идейных конструктов профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования (интенсификация, андрогенность, витагенность) позволил сформулировать обоснование стратегий рассматриваемого феномена (личностно-ориентированная, профессионально-ориентированная, коммуникативно-ориентированная) и последовательно планируемых педагогических действий субъектов профессорско-преподавательского состава в контексте осуществления соответствующих тактик (координирования, сотрудничества, включенного участия, содействия, активизации).

Вначале остановимся на идейных конструктах разбираемого феномена:

- идея интенсификации предполагает процесс профессионального обучения бакалавров реализовать в краткие сроки, что определяет: высокую интенсивность, качество и своевременность осуществления процесса обучения; актуализацию подачи учебного практико-ориентированного материала для ускоренного освоения профессиональных знаний и навыков, необходимых для успешного выполнения профессиональных задач; организацию образовательного процесса на основе новейших достижений научного прогресса, передовых образовательных технологий, инновационных форм и методов обучения, новейших телекоммуникационных систем;

- идея андрогенности предполагает, что в процессе профессионального образования объектом «педагогического воздействия» являются взрослые люди, и в этой связи обучение строится на основе: целостного и системного знания о взрослом человеке в его социальных взаимосвязях и взаимоотношениях; приоритетности конструирования индивидуального образовательного маршрута обучения в рамках расширения сферы профессиональной компетентности и повышения уровня их социально-профессиональной готовности; использования индивидуализации и дифференциации как ресурса развития деятельностного и субъектного начала в образовательном процессе и усиления практико-ориентированной направленности обучения; в контексте обучения, как субъектов, стремящихся к самореализации, самостоятельности, самообразованию, осознающих собственную ответственность за принятие решений в соответствии с социально и профессионально значимыми целями, обеспечивающих успешную интеграцию в профессию и социум;

- идея витагенности обосновывает, что в процессе профессионального обучения бакалавров педагогического образования на основе накопленного жизненного опыта (личностно-бытового, социально-профессионального, образовательного) как важнейшего источника саморазвития, расширения диапазона новых знаний (на основе достраивания к имеющимся), необходимых для осуществления профессиональных функций, основы сотрудничества и поддержки субъектов обучения в контексте минимизации и корректировки имеющихся неверных профессиональных представлений, формирования

психологической устойчивости для редукации затруднений деятельности, базы стратегического выстраивания своего профессионально-личностного роста.

Охарактеризованные идейные конструкты позволяют далее рассмотреть стратегии профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования.

Личностно-ориентированная стратегия, реализуемая в высшем образовании, нацелена на развитие профессионально важных и социально-значимых личностных качеств бакалавров педагогического образования с учетом личной направленности, ценностных ориентаций, жизненных планов, сформировавшихся установок, доминирующих мотивов деятельности и поведения. Она определяет рациональность реализации педагогических условий, технологий организации образовательного процесса, их соответствие актуальным потребностям педагогической практики для активизации механизмов профессионально-личностного развития (рефлексии, смыслов творчества, избирательности, ответственности, автономности). При этом обучающийся выступает как субъект профессионального познания, общения, деятельности, который имеет неограниченный ресурсный потенциал для своего профессионального самосовершенствования, конструктивного саморазвития, самоопределения и самореализации. Преподаватель в рамках реализации личностно-ориентированной стратегии и соответствующей ей тактики сотрудничества предстает в роли фасилитатора, ментора, координатора, тьютора и помощника.

Профессионально-ориентированная стратегия обучения бакалавров педагогического образования отражает значимость создания конструкта активного их вовлечения в сферу профессионального образования (тактики: включенного участия, активизации) посредством использования вариативных контекстных методов и форм образовательной деятельности для развития профессиональных способностей. Педагогическое образование предполагает, что бакалавры учатся в определенном практико-ориентированном контексте, т.к. важно, чтобы образовательный процесс был организован в рамках институциональной практики педагогического образования. Профессионально-ориентированная стратегия фокусируется на двусмысленности в симулированных ситуациях, где участники являются обучающимися, но, в то же время, действуют как педагоги. Данная стратегия концентрирует внимание на различие уровней в моделировании и переплетении практик, с которыми бакалавры должны ознакомиться в конкретных ситуациях педагогической практики. Применение этой стратегии в педагогическом образовании проходит в не только учебных аудиториях, что формирует устойчивый интерес к профессии и осознание ее необходимости для социума.

Коммуникативно-ориентированная стратегия задает необходимость выработки индивидуального стиля профессионально-коммуникативного взаимодействия для осуществления продуктивных коммуникаций обучающихся; налаживания профессиональных и личных контактов с

субъектами образовательного процесса; общения с ними с точки зрения реализации профессионального функционала; формирования в рамках реализации тактик (координации, содействия) профессиональной готовности к оптимальному преодолению психологических и коммуникативных затруднений, возникающих в профессиональной деятельности; выстраивание социальных отношений, восприятие социального смысла и личностной значимости профессионального труда. Отправной точкой обучения бакалавров является то, что начинающий педагог обучается и осуществляет свою квазипрофессиональную деятельность не изолированно от всех, поэтому обучение происходит путем взаимодействия между обучающимися и преподавателями в форме дискуссий, диалога, обмена мнениями, беседы, проблемных семинаров, круглых столов.

Возможности образования бакалавров обеспечивают оптимальное формирование их профессиональной готовности: гибкость и адресность, контекстность, перспективность. Охарактеризуем их.

Гибкость и адресность. Данная возможность профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования нацелена на: предоставление многообразия вариантов построения индивидуального плана обучения, разрабатываемого с учетом уровня образования; содержательное насыщение рабочих программ, ориентированных на реализацию образовательных потребностей. Гибкость и адресность организации профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования позволяют: оперативно реагировать на запросы заказчика (государства) и на изменения нормативно-правовой базы; комбинировать содержание обучения в соответствии с тем уровнем знаний, умений и навыков, которыми уже обладают бакалавры; использовать разные образовательные программы и технологии в связи с индивидуальными способностями, вплоть до создания индивидуально-групповых образовательных маршрутов (учет индивидуально-личностных и физических характеристик).

Контекстность. Данная возможность профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования определяет расширение контекста профессиональной деятельности в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности и ее требованиями; предполагает использование контекстных форм и методов учебно-профессиональной педагогической практики, необходимых для отработки навыков качественного выполнения профессиональных задач. В ходе подготовки бакалавров посредством системного использования профессионального контекста происходит постепенное насыщение образовательного процесса элементами профессиональной деятельности, обуславливающее знакомство обучающихся с действиями, характерными в образовательной практике. Использование контекста при обучении позволяет усваивать социально-профессиональный опыт в результате активной, мотивированно-осознанной деятельности. При этом особое внимание обращается на реализацию постепенного, поэтапного перехода обучающихся к базовым формам деятельности более высокого

ранга: от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности (деловые, ролевые игры, моделирование ситуаций, профессиональные дилеммы и т.д.).

Перспективность. Данная возможность профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования отражает необходимость формирования у бакалавров стремления к профессиональному совершенствованию, реализации себя в профессиональном труде, нацеленности на профессиональное продвижение. При этом значимым выступает формирование положительного отношения обучающихся к своей профессии с позиций: внешнего влияния – позиционирование профессии, которая образует и воспитывает общество и социум, дает шанс социализации человеку; внутреннего осознания – развитие у обучающихся сочувствия по отношению к особенным детям, что неизменно приводит к более глубокому пониманию профессии и ощущению гордости за выполняемую работу, осознанию профессионально-личностных смыслов обучения как основы достижения успешности деятельности в системе образования.

Итак, мы выделили основные идейные конструкты (интенсификации, андрогенности, витагенности) и стратегии (лично-ориентированная, профессионально-ориентированная, коммуникативно-ориентированная), что позволяет определить требования, которые предъявляются к организации изучаемого феномена:

- нормативная регламентация содержания обучения в рамках сбалансированной интенсификации организационно-педагогических возможностей обучения и потребностей образовательной практики;

- приоритет воспитательного влияния профессорско-преподавательского состава на обучающихся;

- систематическое обновление и пополнение знаний по новым достижениям науки и практики;

- рассмотрение обучающегося как взрослого, самостоятельного и ответственного субъекта профессионального познания, общения и деятельности;

- направленность обучения на формирование самоконтроля;

- воспитание профессионально важных и социально значимых качеств, которые соответствуют нормам общечеловеческой и профессиональной морали, для рационального осуществления образовательных функций.

Содержание, которое обрабатывается в педагогическом образовании для приобретения первого профессионального опыта, совершенствования профессиональных навыков, создается различными посредническими ресурсами (привлечение практикующих педагогов, использование контекстных методов и форм обучения, возможностей социального партнерства и т.д.).

Констатируем, что педагогическое образование бакалавров в современных условиях:

- рассматривается как многоцелевой и целостный феномен, отражающий по своему происхождению категорию профессиональную, характеризующуюся в рамках востребованности значимого профессионального поведения, готовности взаимодействовать с различными субъектами по коммуникации уважения к ценностям других, сформированной культуры достоинства, культуры полезности профессионального труда;

- трактуется как процесс ускоренного приобретения профессиональных знаний и умений, необходимых для успешного выполнения профессиональных задач; накопления профессионального опыта в контексте полезного профессионального действия; формирования стремления к постоянному профессионально-личностному росту;

- проявляется на уровне сознания в виде отношения обучающихся к педагогическому образованию как основе поэтапного достижения вершин профессионализма.

Литература

1. Александрова Н.С. Модель образовательного пространства высшей школы в современной социокультурной ситуации // Педагогика. Общество. Право. – 2017. - №1(21). – С. 4-13.

2. Болотов В. А. Основные подходы к созданию общероссийской системы оценки качества образования в Российской Федерации // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 26-39.

3. Бондаревская Е. В., Бермус А. Г., Хоронько Л. Я. Методологическая сфера образования: монография. – Ростов-на-Дону: Булат, 2007.

4. Воронин В. В. Психологические механизмы становления организационной культуры личности в процессе деятельности: автореф. ... канд. психол. наук. – Красноярск, 2006. – 21 с.

5. Горб В. Г. Методология и теория педагогического мониторинга в вузе: автореф. ... дисс. д-ра пед.наук. – Екатеринбург, 2005. – 38 с.

6. Донцов А.И. Психология коллектива. – М.,1984. – 167 с.

7. Игнатова В.В. Становление личности в образовательном процессе: культурные и педагогические аспекты. – Красноярск: Изд-во СибГТУ, 2010. – 296 с.

8. Заенутдинова Н. А. Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе: автореф. канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2000. – 22 с.

9. Ефремова Н. Ф. Михалёва Т.Г. Мониторинг учебных достижений как объект стандартизации // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. - № 3. – С. 12-18.

10. Коган Г. В. Формирование мотивации и самоорганизации учебной деятельности студентов при изучении курса педагогики: автореф. ... канд. пед. наук. – Мурманск, 2004. – 19 с.

11. Лисовский В.Т. Социология молодежи. – СПб.: Санкт-Петербургский университет, 2006. – 361 с.
12. Пальцева О. П. Организационно-педагогические условия формирования навыков самоорганизации досуга студенческой молодежи :автореф. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2006. – 21 с.
13. Прядеин В. П. Ответственность как системное качество личности. – Екатеринбург: УрГПУ, 2001. – 209 с.
14. Резник С. Д. Управление человеческим потенциалом современной организации: монография. – Пенза: ПГУАС, 2004. – 583 с.
15. Селиванова З.К. Смыслжизненные ориентации молодежи // Социс. – 2001. - № 2. – С. 87-92.
16. Ситаров В. А. Социальная экология. – М.: Академия, 2000. – 278 с.
17. Уманский Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. Избранные труды. – Кострома: КГУ, 2001. – 208 с.
18. Устинова Я. О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: автореф. канд. пед. наук. – Челябинск, 2000. – 19 с.
19. Фалеева Л. В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий // Современные проблемы науки и образования. – 2012. - №4. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=6896>.
20. Фалеева Л. В. Социализация личности студента вуза: подходы, механизмы и этапы// Педагогика. Общество. Право. – 2017. - №1(21). – С. 14-22.
21. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования. – М.: Логос, 2012. – 235 с.
22. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М., Владос, 2009. – 198 с.
23. Щуркова Н.Е. Педагогические парадоксы. – М.: ИТРК, 2017. – 119 с.
24. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

Е.В. Братухина

Организация процесса
формирования социально-профессиональной ответственности студента
в образовательной среде вуза

E.V. Bratuhina

Organization of the process
the formation of social and professional responsibility of the student
in the educational environment of the university

В статье рассматриваются вопросы связи между индивидуальным и коллективным социальным опытом студентов на основе принципов социогенетического типа, характеризуются взаимодополняющие социогенетические модели. Делается вывод о том, что коммуникация является важным элементом процесса организации внеаудиторной работы в вузе по формированию социально-профессиональной ответственности студентов. Предлагается обучать студентов принятию этических решений, опираясь на личные ценности студента, которые можно улучшить мышлением, чтением, обсуждением и практикой в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: социально-профессиональная ответственность, образовательная среда вуза, социальный опыт, организационные процессы.

The article discusses the relationship between individual and collective social experience of students based on the principles of a sociogenetic type, characterizes the complementary sociogenetic models. It is concluded that communication is an important element in the process of organizing extracurricular work at the university for the formation of the social and professional responsibility of students. It is proposed to teach students to make ethical decisions based on the student's personal values, which can be improved by thinking, reading, discussing and practicing in the educational environment of the university.

Keywords: social and professional responsibility, educational environment of the university, social experience, organizational processes.

Социально-профессиональный опыт, которым каждый студент обладает по результатам участия в социальных проектах внеаудиторной деятельности, уникален, и, на наш взгляд, его можно отнести к понятию индивидуальности.

Никакое действие студента не может быть понято только в результате его индивидуальных характеристик или в качестве прямого продукта, без повторной проработки, его социальных отношений.

Связи между индивидуальным и коллективным социальным опытом, полученным в процессе внеаудиторной деятельности, очень сложны. Ни отдельная часть идентичности не может быть понята без более широкой контекстуализации, которая ставит свою исключительность в определенных сообществах практик, а также ее коллективная или социальная часть не поддерживает характеристики, которые исключают предпосылки, которые сопровождают коллективный опыт. В какой-то мере индивидуальная идентичность студентов обобщается в каждый момент, а коллективная идентичность постоянно восстанавливается из первоначальной индивидуальности и в совершенно оригинальных формах. Эта перспектива подтверждает непрерывную обратную связь между психологическими переживаниями студентов и его социальными переживаниями. По этой причине мы в первую очередь определяем важность социальных факторов в процессе формирования социально-профессиональной ответственности студентов и развития идентичности, а также в процессах понимания и отношения субъекта с объектами и предметами окружения внешней действительности.

Приняв существенную роль социальной практики в формировании социально-профессиональной ответственности студентов, мы концептуализируем происхождение отдельных процессов на основе принципов социогенетического типа.

В дискуссиях, связанных с социогенетическими подходами, мы придаем особое значение вкладу Валсинера, характеризующегося попытку последовательно объяснить модель понимания формирования и развития процессов функционирования личности, основанному на опыте, который предоставляет его непосредственная межличностная среда.

Рассматривая различные интерпретации отношений между индивидом и социальным измерением, Валсинер указывает на три взаимодополняющие социогенетические модели. Мы подчеркнем дополнительные аспекты этих моделей, чтобы выявить связи, которые интересуют нас в плане формирования социально-профессиональной ответственности во внеаудиторной деятельности вуза.

В первом из указанных интерпретаций общество предоставляет предмет, которому студент в процессе внеаудиторной деятельности должен учиться через механизмы передачи знания. Индивидуальные психологические процессы развития основаны на том, чтобы стать субъектом и активным членом общества. Студент, как ученик определенных форм действия и знания, внедряется в процесс социализации, который должен позволить ему побывать в определенных фрагментах социального мира. Поэтому отдельные механизмы внеаудиторной деятельности устанавливают определенную гармонию между индивидуумом и окружающей средой.

Вторая интерпретация дополняет предыдущую интерпретацию и основана на идее обучения слиянием. В предлагаемой метафоре подчеркивается необходимость объединения между индивидуальными и социальными аспектами внеаудиторной деятельности. Внешние и внутренние реалии внеаудиторной деятельности не ищут принцип гармонии отдельно, но в процессе поиска этой гармонии обе реальности передают часть своих характеристик для создания новой совместной реальности, которая будет эффективно способствовать развитию социально-профессиональной ответственности студентов.

Наконец, третья интерпретация использует метафору «инфекционного заболевания», т.е. посредством которого социальные взаимодействия в процессе внеаудиторной деятельности вуза влияют (заражают) студентов посредством механизмов полусвязи («вирусов»). Эта интерпретация подчеркивает принципы гармонии и слияния: каждый субъект, живущий в обществе, не может не «заразиться», так что гармония и слияние станут настоящими социальными императивами. Эта последняя метафора представляет новый элемент, имеющий большое значение в описании предлагаемой нами модели.

В целом, модель Валсинера подчеркивает двунаправленное предложение о передаче социально-профессионального опыта, где ни студенты, ни общество не являются пассивными элементами, а они, в значительной степени, обусловлены активной деятельностью, помогающей овладеть определенным социально-профессиональным опытом.

Далее изложим основные характеристики серьезности процесса взаимодействия с представителями общества в процессе участия студентов во внеаудиторной деятельности.

Отношение студентов к социальной практике, принадлежность и контекст исключения в других, моделируют характеристику их поведения и неизбежно приводят их к профессиональной идентичности. Студенты – это личность с набором социальных опытов того социума, к которому они принадлежат. Эти комбинации показывают фундаментальные аспекты жизни студентов, такие как его общая ситуация в контексте социальной стратификации, ее очаги интереса и отторжения, аспекты реальности, которые она хочет признать, и те, которые она намеревается игнорировать.

Различие между периферией и маргинальностью должно пониматься в контексте путей, определяющих социальную значимость различных форм участия. Недостаточно интерпретировать эти две формы неучастия как продукт позиционирования студентов и связать их с полным отсутствием позиционирования. Например, определенная позиция без участия становится профилем периферии или маргинальности, основанной на трудностях, которые студент встречает в социальной среде, чтобы увеличить предполагаемую или желаемую степень участия. Таким образом, если субъект не рассматривает участие в абсолютном режиме, мы можем говорить о периферии. Если, с другой стороны, субъект пытается в полной мере

участвовать в контексте, потому что есть основная проблема, кроме него, которая мешает ему это сделать, тогда мы говорим о маргинализации. В целом мы говорим, что маргинализация подчеркивает насилие, оказываемое окружающей средой, а периферийность относится к намерениям субъекта.

В случае ситуации периферии студента в практике и общей позиции неучастия, подразумевается, что аспект участия проявляется со значительным скрытым присутствием. Это те предметы, которые совсем не связаны с контекстом, потому что они выражают определенное соучастие с ним и поэтому обладают социальными навыками, чтобы они не оставались полностью маргинализированными.

Мы не находим такого же соучастия в случае маргинальности. Это темы, которые остаются вне контекста, хотя иногда они требуют разъяснений в этом контексте, и поэтому сами они вызывают определенные взаимодействия с законными практиками. Эта ситуация характеризуется отсутствием базовых социальных навыков, которые должны быть частью и влиять на переговорные процессы, происходящие в контексте. В частности, рассматривая внеаудиторную деятельность как набор социально-профессиональных практик, которые произошли в определенном контексте, важно понять возможности и трудности, с которыми какой-то студент встречается, чтобы развивать эту практику, то есть участвовать. Принимая обозначенную перспективу, мы не можем не учитывать тесную связь между социальной реальностью и опытом изменений в участии студентов.

С другой стороны, процессы современного обучения студентов в вузе тесно связаны с процессами участия во внеаудиторной деятельности, вовлекающими друг друга во взаимные и интерактивные отношения. Для достижения определенной области профессиональных знаний студентам важно участвовать в социально-профессиональных практиках, организованным во внеаудиторное время.

Успешность участия студентов во внеаудиторной деятельности предполагает активную коммуникацию и взаимодействие как с сокурсниками, так и представителями общества (представители общественных организаций и различные категории граждан). Коммуникация является важным элементом процесса организации внеаудиторной работы в вузе в процессе формирования социально-профессиональной ответственности студентов. Так, речевой акт обещания создает моральную обязанность и является определенным институциональным контекстом, из которого можно логически вывести обязательство действовать и ценностное предложение. Произнося высказывание, оратор обязуется действовать таким образом, чтобы его будущее поведение соответствовало содержанию высказывания. Следовательно, коммуникационные высказывания должны иметь «этический момент». Он обращает наше внимание на ряд моментов, которые, возможно, студентам потребуются интегрировать, чтобы интерпретировать этические решения, которые мы принимаем.

Анализируя вопросы коммуникации и взаимодействия студентов в процессе внеаудиторной работы с многих точек зрения, важно придерживаться единой системы моральных концепций и донести ее до студентов. Отправной точкой в этом начинании было донесение до студентов стандартов общения. Стандарты общения способствовали распространению знаний о профессиональном поведении, они использовались в образовательных целях при обучении и в качестве эталона при проведении внеаудиторной деятельности, а также способствовали распространению общего языка между студентами и работодателями. Однако только одни стандарты общения не могут быть показателями профессионала «высокого класса».

Еще одним важным аспектом в организации процесса формирования социально-профессиональной ответственности студентов является поле ценностей, которое привязано к морали правильного и неправильного и к этике действий. Основополагающими принципами в этой области являются возможности (включая овладение процессами и методами), ответственность, правдивость и беспристрастность. Ожидается, что студенты будут придерживаться таких понятий как безопасность, социально и экологически устойчивое развитие, забота о людях, человеческое достоинство, обращение с людьми и соблюдение законов и статутов, сотрудничества и взаимопомощи. Предпосылка здесь заключается в том, что целостность и справедливость реализуются в процессе участия во внеаудиторной деятельности и этот процесс обеспечивает социально значимую информацию для студентов.

Еще одни ценности, которые необходимо учитывать при формировании социально-профессиональной ответственности студентов, – это категории справедливости и солидарности. Эти ценности учат студентов ставить себя в положение других людей. Таким образом, справедливое отношение к участникам социально-профессиональных практик означает учет их прав и обращение с ними справедливо.

Обучение студентов принятию этических решений – это когнитивный процесс, предполагая личные ценности, который можно улучшить мышлением, чтением, обсуждением и практикой. Студенты также считают, как показали эмпирические данные, что быть этическим – это не просто принятие хороших этических решений относительно изолированных инцидентов или ситуаций, это профессиональный способ жизни, который не устраняет конфликт и стресс, а также не дает ответы на правила для всех дилемм. По их словам, это требует определенной профессиональной добродетели: мужество, которое «должно сочетаться с признанием того, что мы не всегда будем принимать лучшее решение или лучший выбор, но мы будем продолжать пытаться, и мы доверяем, что наши коллеги и клиенты помогут нам, предоставляя конструктивную критику». Эта интересная тема профессиональных достоинств может быть изучена эмпирически с использованием приложения У. Урзина и подхода MacIntyre. В соответствии с теорией MacIntyre, например, профессиональные достоинства консультантов

по управлению могут быть созданы на трех разных уровнях или в контекстах, которые являются, во-первых, личной историей консультанта по управлению, во-вторых, практикой консультирования и, в-третьих, моральным наследованием и этическим дискурсом профессионального общества консультантов.

В анализе научной литературы мы нашли десять различных профессиональных достоинств для консультанта по вопросам управления: личность консультанта по вопросам управления – полезность, независимость, объективность, бескорыстие, лояльность к соглашению с клиентом, компетентность в гибкости, сдержанность процесса, надежность и целостность с клиентом. Для того чтобы наметить профессиональные достоинства, можно дополнить этот подход с помощью модели постмодерна, в которой излагаются этические перспективы, на которые эксперт оценивает моральную ответственность. С этой точки зрения мы можем понять, какие профессиональные достоинства позволяют выполнять задачи элементарной профессиональной ответственности в разных ролях: например, в роли менеджера, детектива, дизайнера, переговорщика, дипломата, исследователя, судьи, репортера, адвоката и ученика.

Динамика многоаспектной сети ответственности – контекст, в которой применяются этические рамки. Их можно более глубоко понять с точки зрения теории третьего поколения, которая дает конструктивный взгляд на проблемы и возможности межорганизационного обучения в многоаспектных сетях. С этой точки зрения этические проблемы отражают противоречия, которые могут стать отправной точкой для развития, если участники могут быть коллективно ориентированы в анализе противоречивой ситуации, а также в моделировании, осуществлении и оценке нового решения.

С точки зрения теории деятельности процесс оценки принятия решения той или иной ответственности может быть изображен как сеть систем деятельности, которая постепенно превращается в решение противоречий. Теория позволяет определять деятельность человека как систему, в которой основными элементами являются предметы, инструменты, объекты (и результаты), сообщество и правила.

С точки зрения теории активности внешний процесс оценки в принятии ответственности изучаемой в данном случае ситуации может быть изображен как сеть взаимодействующих систем деятельности и оценки. По словам собеседников, участвующих в подготовке оценочной информации, в процессе оценки были обозначены главные этические проблемы:

- принимая решение по персональной ответственности, мы должны учитывать характер (поверхностный/неповерхностный) сбора данных. Согласно этой точке зрения, время, выделяемое работнику, может быть слишком коротким, и, таким образом, решение в контексте ответственности будет поверхностным и, после чего будут сделаны далеко идущие выводы;

- использование оценки в качестве критерия преобразования для легитимности и ускорения изменений могут быть мерилем для оценки

объективности принятой ответственности.

В эмпирическом анализе часто выявляются противоречия, а идеализация и аргументация используются для того, чтобы обнаружить первую идею, «трамплин», которая делает возможным принять новые решения. Для более глубокого понимания проблем и потенциалов систем деятельности необходим анализ истории деятельности и ее объектов, а также история теоретических идей и инструментов, которые сформировали деятельность. После достаточно глубоких анализов участники могут моделировать новое решение противоречий современной фазы. На этом этапе они также разрабатывают и изучают новые стратегические инструменты, а также новые формы разделения труда и сотрудничества для приобретения практики по развитию социально-профессиональной ответственности. После этого новый способ активности студентов можно постепенно внедрять во внеаудиторную деятельность. На этом этапе могут возникать так называемые третичные противоречия: между первым и новым способом действия, и сопротивление изменениям. Решение этих противоречий на практике заканчивается изменением новой модели деятельности в процессе принятия на себя ответственности. Компромиссы и отступления, а также новые идеи и практические решения могут быть освоены. С помощью утверждения и оценки нового вида деятельности коллектив/группа переходит в фазу, в которой систематически следуют новые практики. Включение студента в эту практику позволит наиболее быстро и успешно накопить опыт принятия социально-профессиональных решений.

При поиске решения этических проблем в процессе оценки следует заметить, что сеть взаимодействующих систем деятельности в процессе оценки всегда многозначна: это сообщество с несколькими точками зрения, традициями и интересами. Разделение труда в деятельности создает разные позиции для студентов: они приобретают свои собственные разнообразные истории, а сама система деятельности несет в себе множество слоев и нитей истории, выгравированных в своих артефактах, правилах и условностях.

Чтобы принять во внимание эту полифонию, студенты, участвующие в процессе принятия решений по ответственности, должны создать своего рода форум для сотрудничества, на котором можно принимать во внимание различные существенные характеристики. В этом виде процесса совместной этической рефлексии идеальным является то, что в сети взаимодействующих систем деятельности объект перемещается из исходного состояния неотражаемого ситуационно заданного факта в коллективно значимый объект, построенный системой деятельности (объект 2, например, прогноз на основные принципы оценки), и потенциально совместно или совместно построенный объект (объект 3, например, совместное понимание основных принципов оценки).

В процессе совместной этической рефлексии важно найти совместное построение существенных значений в процессе оценки. Здесь можно применять рамки международного стандарта FES, предназначенные для

начала обсуждения принципов оценки, они могут служить описанием этических перспектив, для которых студент несет моральную ответственность. Несмотря на свои ограничения, модель может применяться в качестве эвристической основы для совместной этической рефлексии в многооконной сети людей, участвующих в процессе оценки, с тем, чтобы наметить совместное построение основных операционных принципов и их баланс в оценке. Используя эту структуру, можно наметить совместные этические перспективы, для которых участник несет моральную ответственность.

Деятельность студента может быть рассмотрена путем балансировки размеров ценности; а идея заключается в том, что деятельность студента может быть одобрена с точки зрения: (а) научной достоверности, (b) методологического мастерства и компетентности, (с) целостности объекта оценки и (d) социальной ответственности и полезности оценки.

Модель совместной этической рефлексии предполагает вовлечение действительно представительной группы заинтересованных студентов, равное влияние на каждого члена, оказание помощи заинтересованным сторонам в рассмотрении альтернативных ценностей и впоследствии оказание им помощи в достижении консенсуса и применении их предпочтительные значения.

Еще одна важная проблема, которую необходимо учитывать при организации внеаудиторной деятельности студентов – это важность совместной этической рефлексии. Она заключается в том, что студенты и другие заинтересованные стороны могут различаться в своей концептуализации этических проблем и в их интерпретации «эпизодов» этического конфликта. Совместная этическая рефлексия предполагает, что студенты будут готовы противостоять и посредничать между противостоящими взглядами и аргументами заинтересованных сторон, решать «суждения», которые в значительной степени предоставляют свое существование некоторым неявным или явно установленным ценностным критериям, и поэтому «всегда потенциально дискуссионны». Более того, со студентами можно также обсудить возможный достигнутый консенсус, который превышает аргументы противников, и поэтому он не может стать бесспорным знанием. Кроме того, в совместной этической рефлексии студентов акцент делается на личную приверженность, хотя идеал по-прежнему заключается в том, что работа должна происходить в контексте понимания «субъективной значимости» профессиональной информации.

Для более глубокого понимания проблемной области необходимо также учитывать центральную роль морального выбора студента. Поэтому важно при организации внеаудиторной деятельности учитывать появление профессионального достоинства, моральной приверженности, моральной мотивации и пруденциальности.

Формирование социально-профессиональной ответственности студентов важно рассматривать с позиций обзора контента категорий «знание» и «обучение», которые понимаются в науке по-разному. Это, по-

видимому, связано с тем, что рассуждения основаны на разных позициях по теории знаний и теории обучения. Кроме того, задача переобучения знаний и обучения реализуется в рамках психологии и педагогики по отношению к отдельным предметам, на которых студентам преподносятся теории по ответственности личности. В этих теориях даются знания, в которых подчеркнуто влияние на 1) учебную деятельность на формирование ответственности, 2) когнитивные процессы личности, 3) процессы взаимодействия между индивидуальной и всей социальной и материальной средой. Объяснение этому мы видим в трех разных перспективах знаний в философии: эмпиризм, рационализм и конструктивизм.

Эмпирический взгляд на знания и учебу должен побуждать преподавателей настраивать на то, чтобы те, кто учится в значительной степени, должны приобрести свой собственный опыт. Иначе говоря, основной закономерностью не должно стать то, что преподаватель в монологической форме передает «вечные истины», воплощенные в учебниках.

Рационализм уходит корнями в учения Платона, который искал истину через диалектико-логические рассуждения. Знание дается как один вечный и неизменный мир идеалов, врожденный, но скрытый в человеке. Один наставник может передать это знание через диалог. Исходя из этого, учебный процесс можно организовать так, чтобы слушатели получали знания от компетентного наставника. Знания рассматриваются как заданные снаружи, и в этой связи учебная ситуация становится диалогически ориентированной.

Конструктивистское понимание знания отличается от эмпиризма и рационализма пониманием знаний, создаваемых людьми в социальном взаимодействии. Это отражает как трансцендентальную философию Канта, так и интерпретацию Ницше или теорию познавательного развития Пиаже. Конструктивистские подходы развивались в более широких направлениях, но с уделением особого внимания образовательным последствиям. Отправной точкой является то, что построение знаний происходит в отношениях между большим количеством лиц, вовлеченных в практическое решение проблем в культурном сообществе, а знания и беседа о физическом и социальном мире являются результатом социальных процессов. Среди прочего, в этом подходе уделяют больше внимания поведенческим, когнитивным и социально-культурным аспектам обучения. Они представляют собой различные подходы между данным и динамическим пониманием знаний, а также между индивидуальным и коллективным местом в процессах обучения.

Когнитивизм, который стал центральным в изучении исследований 1970-х гг., основан, прежде всего, на рационалистическом взгляде на знания, которые подчеркивают способность людей понимать и преобразовываться. Социально-культурная перспектива обучения отражает идеи Д. Дьюи, М. Мид, Л. С. Выготского и М. Бахтина. Все они подчеркивали, что знания создаются посредством практической деятельности, когда группы людей взаимодействуют в культурном сообществе.

Итак, можно полагать, что деятельность в учебной работе не всегда имеет реальный эффект. Иногда учебная работа влечет за собой негативные последствия для отдельных лиц или организаций. Оценка качества знаний показывает, что порой они не дают нового понимания ситуации. Можно сказать, что в организации аудиторной работы чаще преобладает знаниевый подход в монологическом формате, а во внеаудиторной – воспитательный. На лекционных и практических формах работы нет возможности воспитывать студентов, а во внеаудиторной работе – есть перспективы воплотить ситуации, способствующие формированию личностных качеств студентов и получения опыта социальных отношений.

Следовательно, подход к организации обучения и применение в нем педагогических технологий имеет важное значение. Обучение как процесс можно считать достаточным, если он осуществляется на нескольких уровнях: организация обучения происходит в процессе общения и практического взаимодействия с различными субъектами в различных ситуациях, фундаментальное изменение самой культуры, изменение фундаментальных ценностей организации посредством непрерывного коллективного общения, обучение принципам самообучения. В этом случае можно ожидать уровень социальной эволюции, что подразумевает не только повышение общей культуры образовательной организации, но и сдвиг парадигмы с точки зрения самопонимания и понимания. На этом уровне у субъектов организации развивается способность оценивать основы ответственного поведения. Можно добавить, что недостаточно понимать компетенцию как личные и индивидуальные умения и навыки, которые социально сконструированы в связи с будущей профессиональной деятельностью и ее проблемами. Компетентность достигается в значительной степени между людьми, которые занимаются фактическими заданиями, направленными на будущую профессию. Быть компетентным в профессиональном обучении – это в значительной степени способность решать проблемы, которые кажутся важными в рамках организационной культуры, частью которой является деятельностный подход.

Известный ученый И. Штокман полагает, что значительной позицией воспитания служит ее влияние на личность, которое направлено на прохождение некоторого эксперимента для формирования необходимых студенту признаков и качеств профессионала, которые выражаются в его отношении с окружающей действительностью. Можем предположить, что это будет внеаудиторная свободная деятельность. В процессе организации внеаудиторной деятельности со студентами мы предлагаем применять педагогическую технологию формирования социально-профессиональной ответственности.

В нашем исследовании педагогическая технология представлена последовательностью ориентировочного, мотивационного, деятельностного, рефлексивного этапов в процессе координации пространственно-предметного,

информационно-технического, социально-культурного образовательного пространства вуза.

Первый воспитательный прием педагогической технологии (прием как составная часть или отдельная сторона метода, т.е. частное понятие по отношению к общему понятию «метод») – прием классического случая (автор Харвард). Успешное обучение по ситуации классического случая предъявляет большие требования как к студенту, так и к преподавателю, в отличие от традиционной лекции. Сразу после занятий преподаватель записывает предполагаемое участие каждого студента и их вклад в обсуждении планируемого дела. Рекомендуется, чтобы преподаватель принял к сведению новые идеи, выдвинутые студентами, которые могут быть полезны в следующий раз.

Роль студента в изучении приема классического случая определяется как трехэтапный процесс индивидуальной подготовки, обсуждение в малых или больших группах:

1. Подготовка индивидуального задания. Также, как и преподаватель, студент должен тщательно подготовиться к обсуждению. Студентам, готовившим дело, предлагается взять на себя роль и обязанности ответственного лица в деле и задачу решения проблемы, стоящей перед ними. Это требует тщательного анализа проблем, связанных с заданиями, и структурированного процесса обработки данных с помощью соответствующих теорий и, возможно, дополнительных чтений, прогнозируя предполагаемую ответственность, которая может возникнуть.

2. Дискуссия по малым группам. Дискуссия в малых группах обеспечивает связь между индивидуальной подготовкой и обсуждением в большой группе. Можно провести небольшую групповую дискуссию, для этого важно, чтобы студенты готовили материалы для групповых слушаний. Во многих случаях групповое обсуждение остается на усмотрение студентов. Исследователи предлагают практику, по которой обсуждение в малых группах должно быть включено во все тематические исследования. Это фиксирует факт признания социально-профессиональной ответственности как необходимого качества личности профессионала.

3. Обсуждение с большой группой (с аудиторией). Цель большого группового обсуждения заключается в дальнейшем улучшении понимания каждым студентом дела через идеи, полученной от преподавателя, или анализ идей других одноклассников. Дискуссия в группе также дает студентам возможность практиковать свое общение в условиях большой аудитории, аргументировать свое отношение к ответственности, делиться и обсуждать свое участие, а также быть оцененным сверстниками и преподавателями.

Второй воспитательный прием педагогической технологии – прием образца. Для того чтобы понять преимущества приема образца в сравнении с традиционной лекцией, важно понять его основы и цели обучения. Выбор между лекцией и ситуацией образца в ходе тематического исследования является вопросом философии образования. Преподаватели с теоретическим

фокусом ценят лекцию, потому что это эффективный способ передать фундаментальные знания студентам, в то время как те, кто с практической точки зрения предпочитают прием образца, который ориентирует и направляет развитие у студентов экспериментальных и ориентированных действий.

Хотя лекции эффективны при передаче знаний, они не способствуют навыкам критического мышления или решения проблем, которые являются основными преимуществами применения воспитательного приема образца. Только прием образца развивает навыки анализа и решения проблем, а ее интерактивный характер идеально подходит для сохранения знаний.

Многие зарубежные ученые разделяют мнение о том, что воспитательные приемы случая и образца, а также дискуссионное обучение приводят к эффективному обучению. Конструктивистская теория обучения утверждает, что пассивное участие студента в содержании курса через лекции не приведет к овладению предметом. Истинное мастерство возникает, когда студенты могут перемещать контент в свою долговременную память, и это может произойти только в том случае, если учащиеся «активно используют материал, который они изучают, и строят на нем свое собственное понимание» (Cooper и Robinson). Другими словами, такие воспитательные ситуации, как случая и образца, позволяют студентам практиковать теории, которые они изучают в аудитории, что способствует их пониманию содержания и ведет к долгосрочному удержанию.

В процессе использования теорий на практике, в частности, в процессе участия в социальных проектах и тематических исследованиях студенты имеют возможность развивать способность применять полученные навыки брать на себя ответственность. Эта способность позволяет применять знания в новых ситуациях и считается важным навыком для успеха в профессии. Кроме того, студенты, подвергшиеся методу исследования, превзошли студентов лекций в тестах, предназначенных для оценки способности учащихся как воспроизводить, так и применять знания и навыки.

Возможно, преподавание воспитательных ситуаций случая/образца оказывает значительное положительное влияние на мотивацию студентов к обучению. Итак, мотивация – это важная и часто цитируемая выгода приема случая, хотя студенты необязательно подтверждают свой успех. Педагоги постоянно стремятся найти новые способы привлечения студентов к обучению и мотивировать их к проявлению интереса к изучению предмета. Поэтому исследователи потратили значительное время на изучение восприятия студентами преимуществ и полезности ситуаций случая и образца в качестве учебного пособия. А студенты оценили возможность испытать, как они будут использовать полученные знания и навыки в своей будущей карьере.

Сторонники приема случая полагают, что обучение с помощью этого приема помогает студентам развивать более высокий уровень знаний, еще один важный навык для навигации в постоянно меняющейся карьерной среде.

Среди критических замечаний в отношении приемов случая и образца педагогической технологии отметим: случайный метод возлагает ответственность на студентов за то, что они берут лидирующую роль в своем обучении и обучении своих сокурсников. Если студенты приходят в аудиторию неготовые или если они не хотят активно участвовать в обсуждении, тогда преподаватель не сможет помочь ученикам достичь своих целей обучения.

Далее опишем метод «Режим два». Данный метод предполагает, что процесс критического мышления и понимания более важен, чем окончательное решение. Риппен, Бут, Боуи называют этот метод «Режим два». Они считают «мир сложным и двусмысленным, без правильных ответов и единого объяснения событий». Студенты учатся применять теорию и разрабатывать собственные рамки своей работы и понимания деталей в деле. Преподаватель не выступает в качестве эксперта-репетитора, а является фасилитатором, направляя студентов через «концептуальное развитие» и помогая им подвергать сомнению и критиковать мотивы поведения. Таким образом, преподаватели могут способствовать «двухконтурному обучению» студентов. В то время как метод «Режим два» помогает подготовить студентов к сложностям реальной работы, он может быть менее предпочтителен для студентов, которые привыкли к «правильному» ответу, предоставленному преподавателями.

Еще один метод – это онлайн-дискуссия, используемый самостоятельно или в качестве расширения для обучения в группе. Онлайн-дискуссия может быть использована для поощрения участия студентов при обсуждении дела. Эти обсуждения часто облегчаются через асинхронные онлайн-среды, где студенты публикуют комментарии в работающем журнале, которые могут контролироваться и оцениваться преподавателем по его усмотрению.

Далее рассмотрим основные проблемы и лучшие практики применения педагогической технологии в больших группах. Коммуникационные барьеры затрудняют групповую дискуссию в больших группах и могут в конечном итоге привести к более низким уровням участия студентов.

Преподаватели в больших группах просто не могут обеспечить руководство для каждого взаимодействия с маленькими группами, и они не могут взаимодействовать друг с другом с каждым студентом. Однако преподаватели могут предпринять шаги, чтобы обеспечить «иллюзию» близости, несмотря на очевидные безличные атмосферы в самых больших группах. Чтобы уменьшить класс, можно рекомендовать сократить физическое расстояние между преподавателем и студентами, приблизившись к студентам, отвечая на их вопросы пройти среди них во время занятий.

Практика индивидуального внимания и направления. Способность преподавателя балансировать структуру (например, настройку контекста и направления) и рассмотрение (индивидуальное внимание и заботу) является важным фактором мотивации студентов. Контекстная настройка также важна для создания атмосферы, которая способствует активному обучению.

Установив основополагающие правила, ожидания и нормы, преподаватели могут создать атмосферу, в которой студенты чувствуют себя комфортно, задавая вопросы и выражая свои взгляды на проблему ответственности в профессиональном деле.

Практика участия студентов. Надлежащее участие в работе группы требует от студентов тщательной подготовки анализа дела и обсуждения в группе. Внедрение концепций анализа и обсуждения дел студентам на младших курсах может быть затруднено. По этой причине рекомендуется простой и структурированный подход «плавного затухания», которому студенты могут легко следовать и понимать инструкции. Преподаватель начинает с обучения студентов основным шагам для анализа и предлагать упрощенный пятиэтапный анализ случая, который включает в себя: 1) инвентаризацию ключевых фактов, 2) постановку задачи, 3) анализ возможных причин проблемы, 4) список возможных альтернатив и 5) обоснование выбранного решения ответственности.

Запланированная техника затухания затем используется в течение нескольких случаев, и ответственность за анализ ситуации постепенно переходит от преподавателя к студентам. В первом случае преподаватель берет на себя ответственность за то, чтобы руководить студентами с помощью полного анализа, четко и кратко продемонстрировать каждый из пяти этапов. Чтобы поощрять участие, преподаватель просит студентов предоставить предложения по каждому шагу. Во втором случае преподаватель проводит несколько первых шагов анализа, а студенты должны завершить заключительные шаги.

Для последующих случаев студенты выполняют все пять этапов самостоятельно. Этот метод гарантирует, что большинство студентов смогут правильно следовать и анализировать рабочие дела, и предоставляет студентам младших курсов положительное первое введение в преподавание случаев.

Обучение студентов правильному процессу анализа случаев, вероятно, легче, чем поощрение активного участия в обсуждении большого класса. Это связано с тем, что физические характеристики больших аудиторий затрудняют обсуждение, и не хватает времени, чтобы услышать мнение каждого студента. Вместо этого активные практикующие преподаватели рекомендуют использовать смешанные обучающие группы, т.е. преподаватели могут привлекать определенные группы, чтобы предоставить группе резюме своих решений, а затем использовать эти резюме для поощрения и обсуждения на занятии. Малые групповые занятия в больших группах могут принимать различные формы:

– неофициальные стратегии с расширениями: студенты выполняют индивидуальные задания до начала работы и используют их в качестве основы для обсуждения в небольших группах; группы приходят к консенсусу по этим вопросам, и один член группы выступает от имени своей группы в общем обсуждении;

- работа в группе: более сложные и долгосрочные упражнения, которые студенты работают вместе как внутри, так и вне группы;
- стратегии головоломки: каждый студент в небольшой группе отвечает за изучение части материала курса и затем обучение остальной группы;
- структурированные академические споры: группе дается перспектива по проблеме и предлагается подготовить, представить и защитить точку зрения по взятию на себя ответственности;
- проблемное обучение: группе представлена реальная проблема и студенты работают совместно над решением предполагаемой ответственности.

Деятельность совместной учебной группы может увеличивать посещаемость, уменьшает анонимность и способствует развитию навыков ответственности студентов. Индивидуальные оценки производятся путем вычисления среднего значения баллов по индивидуальной работе и групповой работе.

Можно предложить другую передовую практику, предполагающую следующее, чтобы избежать обозначенные выше проблемы, связанные с группой, лучше всего решать путем активного обсуждения со студентами. Рекомендуем преподавателям разъяснять студентам, почему важна групповая работа, и давать советы для успеха в групповой среде. Кроме того, преподаватели должны сообщать студентам о потенциальных проблемах, связанных с взятием на себя ответственности и давать советы, как их следует решать.

Одним из ограничений и препятствий, с которыми сталкивается любой вуз, является компетенция имеющегося профессорско-преподавательского состава, который не всегда готов обучаться, мыслить, действовать и поэтому трудно меняется. В этом случае ничто не может измениться, если профессорско-преподавательский состав не переделает себя. Ожидать, что институциональные изменения в существующих компетенциях наступят, – трудно: может случиться такой вариант – «слепые, ведущие слепых». Следовательно, новые требования к релевантности подразумевают переход от выполнения чисто академических функций к объединению академических и образовательных ролей. Это требует сдвига в менталитете, ценностях и компетенциях, чтобы бросить вызов самой цели университета.

Литература

1. Алексеева Л.Ф. Трансформация временной перспективы студента в процессе обучения в вузе // Высшее образование в России. – 2014. - № 10. – С. 50-55.
2. Алишев Б.С. Психологическая теория ценностей: автореф. ...дисс. докт. психол. наук. – Казань, 2002. – 35 с.

3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб., 2008. – 189 с.
4. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань, 2011. – 279 с.
5. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. – М.: Перспектива, 2012. – 95 с.
6. Баранов Г.В. Критерий корпоративной социальной ответственности в социальной политике // Инновационная наука. – 2015. № 5–3. – С. 184–186.
7. Баранов Г.В., Гоглачёв Е.А. Критерий социальной ответственности организации // Двадцатые Апрельские экономические чтения: Материалы межд. науч-практ. конф. – Омск, 2014. – С. 324–327.
8. Беликова Л. Ф. Отношение студентов к внеучебной деятельности в вузе // Социологические исследования. – 2000. - № 5. – С. 51–57.
9. Бордовская Н.В. Академически-ориентированная модель современного высшего педагогического образования // Человек и образование. – 2015. - №1(42). – С. 4-10.
10. Горфинкель В.Я., Родионова Н.В. Корпоративная социальная ответственность. – М.: Юрайт, 2016. – 569 с.
11. Григорьев Д.В. Этика ответственности и возвращение воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т.2. - №1. – С. 57-63.
12. Дементий Л.И. Ответственность: типология и личностные основания [Текст] / Л.И. Дементий. – Омск: ОмГУ, 2001. – 192 с.
13. Донцов А.И. Донцов Д.А. Общение, обучение и социальная инклюзия в учебных коллективах и различных малых группах посредством микрогрупповой психотехнологии // Образовательные технологии. – 2016. – № 4. – 128 с., С. 79-89.
14. Лукацкий М.А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013. – 300 с.
15. Sroufe A., Byron E., Kreuzer T., Gustavsson A fate of early experience following developmental change: Longitudinal approaches to individual adaptation in childhood // Child Devel. 1990. - № 61 – P. 1363 – 1373.

Г.И. Смольякова

Специфика корпоративного обучения муниципальных служащих

G.I. Smolyakova

The specifics of corporate training for municipal employees

В статье рассматриваются вопросы специфики организации корпоративного обучения муниципальных служащих. Автор характеризует определение потребности в обучении, методы определения качественной и количественной потребности в обучении. Дается характеристика факторам внутренней среды организации, определяющей мотивы обучения, такие как управленческая поддержка; взаимная поддержка; уменьшение внешних раздражителей; автономия участников обучения; лидерские навыки слушателей. Раскрываются методы обучения, которые характеризуются ценностью посредством организации рефлексии для конструирования знаний.

Ключевые слова: корпоративное обучение, муниципальные служащие, потребность в обучении, факторы и методы корпоративного обучения, менеджеры образования.

The article deals with the specifics of organizing corporate training for municipal employees. The author describes the definition of the need for training, methods for determining the qualitative and quantitative need for training. The characteristic is given to the factors of the internal environment of the organization, determining the motives of learning, such as managerial support; mutual support; reduction of external stimuli; autonomy of participants; student leadership skills. Discloses teaching methods that are characterized by value through the organization of reflection for the construction of knowledge.

Keywords: corporate training, municipal employees, the need for training, factors and methods of corporate training, education managers.

Систематический анализ потребности в обучении различных категорий персонала в любой организации необходим для определения того, какие формы и методы обучения будут в наибольшей степени отвечать интересам компании. Этот анализ должен вытекать из стратегических задач организации и задач, стоящих перед отдельными подразделениями. Если же такая работа не проводится, то выбор программ для обучения различных категорий

персонала производится достаточно хаотично. Невнимание к работе по выявлению потребности в обучении работников создает серьезные проблемы для организации: она бывает вынуждена оплачивать обучение, в котором может не быть необходимости, отвлекать сотрудников от основной работы, а в результате, вместо повышения отдачи от работников после завершения учебной программы, рискует получить снижение интереса к обучению и повышению квалификации, нежелание думать о своем профессиональном росте.

Потребность в обучении различных категорий персонала организации определяется как требованиями работы и/или интересами организации, так и индивидуальными характеристиками работников. На потребность в обучении, в приобретении новых знаний и развитии тех или иных профессиональных навыков оказывают влияние возраст, рабочий опыт, уровень способностей, особенности трудовой мотивации и другие факторы.

Потребность организации в обучении возрастает при следующих условиях:

1. Обучение в той или иной форме представляет самый эффективный и самый адекватный путь к решению существующих или прогнозируемых проблем в деятельности той или иной категории персонала.

2. Обучение представляется наиболее экономичным способом достижения целей, стоящих перед организацией.

3. Обучение является наиболее действенным способом повышения ценности человеческих ресурсов организации и повышения отдачи от работников. Потребность в обучении может возникать в ответ на актуальные, сегодняшние проблемы и/или может быть связана с планами, с будущими проблемами организации.

Рассмотрим потребность в корпоративном обучении на примере муниципальных служащих.

Важным фактором корпоративного обучения является определение соответствия целей организации и обучения. Для того чтобы определить содержание и наиболее эффективные методы обучения, которые будут наилучшим образом способствовать достижению целей организации и целей обучения, необходимо установить качественную и количественную потребность в обучении муниципальных служащих. Качественная (чему учить, какие навыки развивать) и количественная (какое число работников разных категорий нуждается в обучении) потребность в обучении может быть выявлена следующими методами:

1. Оценка информации о работниках, имеющейся в кадровой службе (стаж работы, рабочий опыт, базовое образование, принимал ли работник ранее участие в программах обучения или повышения квалификации и др.).

2. Ежегодная оценка рабочих результатов (аттестация). В ходе ежегодной оценки рабочих результатов (аттестации) могут обнаружиться не только сильные, но и слабые стороны в работе конкретного муниципального служащего. К примеру, низкие оценки у определенной профессиональной

группы муниципальных служащих в графе «профессиональные знания» показывают, что для данной категории работников выявлена потребность в обучении. После этого может быть рассмотрен вопрос о необходимости обучения для конкретных категорий работников и определена конкретная форма и содержание этого обучения.

3. Анализ долгосрочных и краткосрочных планов организации и планов отдельных подразделений и определение уровня квалификации и профессиональной подготовки муниципальных служащих, необходимого для их успешной реализации. Определение того, какое обучение (содержание, используемые методы) позволит муниципальным служащим достичь требуемого уровня квалификации и профессиональной подготовки.

4. Наблюдение за работой муниципальных служащих и анализ проблем, мешающих эффективной работе. Выявленное в результате наблюдения несоответствие работы муниципальных служащих установленным стандартам и требованиям может выступать индикатором потребности в проведении соответствующего обучения. Если в работе муниципальных служащих регулярно имеют место ошибки, просчеты, ведущие к плохой работе, нарушениям техники безопасности, неоправданно большим потерям времени, то эта информация может быть использована для обоснования заявки на обучение муниципальных служащих и при подготовке программ обучения.

5. Сбор и анализ заявок на обучение муниципальных служащих от руководителей подразделений. Сегодня это один из наиболее распространенных в российских организациях методов определения потребности в обучении сотрудников. К сожалению, многие муниципальные служащие, направленные на обучение, часто узнают о том, чему они будут учиться, лишь в аудитории. Поэтому, чтобы сделать обучение более продуктивным, руководитель должен заблаговременно информировать муниципальных служащих, зачем и на какое обучение он их направляет.

6. Индивидуальные заявки и предложения муниципальных служащих. Если работник заинтересован в получении определенных знаний и навыков, он может подать заявку на имя руководителя отдела обучения, завизированную его непосредственным руководителем, указав, в каком именно обучении он нуждается.

7. Организация работы с кадровым резервом и работа по планированию карьеры. В процессе работы с кадровым резервом и при планировании карьеры муниципальных служащих специалисты кадровой службы получают дополнительную информацию о потребности в обучении наиболее перспективных работников.

8. Изменения в работе, предъявляющие более высокие требования к квалификации персонала. Изменение стандартов или внедрение новых процедур и нового оборудования часто требует дополнительного обучения. Например, переходу организации на работу по стандартам ISO 9000 должно предшествовать обучение основных категорий муниципальных служащих.

9. Опросы работников. Опросы муниципальных служащих, призванные оценить их потребность в получении новых профессиональных знаний и развитии навыков позволяют точнее определить потребность в обучении для конкретных категорий персонала, конкретных подразделений или отдельных работников. Опросы могут охватывать всю организацию или отдельные подразделения, могут быть выборочными, охватывая лишь репрезентативную выборку. Если круг респондентов невелик, можно воспользоваться методом интервью.

10. Изучение опыта других организаций. Часто опыт конкурентов или родственных предприятий дает важные подсказки, связанные с необходимостью обучения той или иной категории персонала для поддержания необходимого уровня конкурентоспособности.

11. Экспертные оценки. Эксперт дает свое заключение о потребности в обучении, либо, основываясь на собственном опыте, либо используя комплексный подход с опорой на ряд методов из числа тех, которые были приведены выше. В качестве экспертов могут выступать как внешние консультанты, так и работники организации (руководители, специалисты кадровой службы, отдела обучения, представители высшего руководства).

Педагогический подход к корпоративному обучению муниципальных служащих представлял собой сочетание традиционного обучения во время двух-трехдневных модулей по месту жительства, где слушателей обучали навыкам стратегического управления и лидерству, а также обучения на рабочем месте в рамках проекта группового курса, связанного с работой. Групповые проекты были неотъемлемой частью курса с проектными темами, выбранными менеджерами образования. Цель группового проекта состояла в том, чтобы помочь перенести обучение в рабочую среду и способствовать созданию сети среди участников.

Многолетний опыт работы организации корпоративного обучения муниципальных служащих показывает, что разнообразие методов корпоративного обучения в контексте индивидуализации образования становится дополнительной ценностью и ресурсом для повышения качества профессионализма и тренировочной практики. Независимо от источника, обучение должно быть преобразовано в ценность. Если в прошлом преимущественно это были количественные методы, использованные для передачи обучения, то сейчас определился ряд факторов, которые влияют на такую передачу знаний, при которой профессиональная среда признана ведущей.

Корпоративное обучение классифицируется как формальное обучение и обучение под руководством преподавателя, в то время как обучение, которое проводится не в аудитории классифицируется как неформальное. Например, изучение сетевого взаимодействия участниками курса не было структурировано менеджером образования, и, с точки зрения формально-неформальной дихотомии, считалось неформальным обучением. Доминирующей педагогикой было преподавание в аудитории, которое

классифицируется как формальное в формально-неформальной дихотомии, обучение сетевому взаимодействию и использованию этих сетей было достигнуто также в рамках формального учебного курса. Очевидное несоответствие подсказывает, что формальное и неформальное обучение не являются отдельными подходами к обучению и должны сочетаться. Данные исследований свидетельствуют о том, что интеграция может быть достигнута не только на практике, но и с применением различных подходов к интеграции формального и неформального обучения.

Исследования показали, что формальное обучение и обучение на рабочем месте могут быть взаимодополняющими, если элементы формального обучения включены в течение рабочего дня (например, два часа рабочего времени), предназначенная поддержать неформальное обучение. Формальное обучение и обучение на рабочем месте также могут быть взаимодополняющими, если работа по проектам на основе работы включена в формальные учебные курсы. Проект курса был включен в корпоративное обучение, чтобы служить связующим звеном между обучением в аудитории и передачей обучения.

Преимуществом сетевого взаимодействия является нарушение организационных границ и расширение обмена идеями, что является ключевой особенностью сетевого взаимодействия. В соответствии с определениями сетей, в которых особое внимание уделяется группированию людей и обмену знаниями, навыками и идеями, участники курса рассматривали создание сетей как возможность узнать о других бизнес-единицах в рамках организации и обмен опытом и идеями для решения насущных проблем муниципального управления. Эта точка зрения согласуется с позицией руководителей высшего звена, таких как генеральный директор - HR, которые считают, что создание сетей способствует организационной эффективности в учреждениях, которые обычно работают независимо друг от друга.

Участники курса рассматривали создание сетей с помощью множества преимуществ. Так, в дополнение к усилению организационной и личной эффективности, о которой уже говорилось, небольшое количество участников курса рассматривало сетевое взаимодействие как средство для дальнейшего карьерного роста. В частности, создание сетей облегчает выявление карьерных возможностей:

Почти все учебные ситуации имеют сочетание формальных и неформальных атрибутов обучения. Формальное и неформальное обучение взаимодействуют и важно понять это взаимодействие. Признаки взаимодействия заключаются в том, что одним из его направлений является социализация в рамках формальных учебных курсов.

Неформальные процессы, связанные с социализацией обучения, происходят через социальное взаимодействие или наблюдение. В исследовании возможность общения и обмена мнениями была официально включена в учебный курс. Аналогичным образом дизайн обучения

предоставил возможность муниципальным служащим пообщаться и обмениваться мнениями. Два аспекта социализации, характер курса и включение проектов, были очевидны. Оба фактора относились к дизайну обучения и предполагали, что дизайн обучения важен для социализации.

Одним из наиболее важных факторов социализации в образовательной среде является благоприятный климат передачи знаний, обеспечиваемый руководителями корпоративного обучения и коллегами. На самом деле, важно как менеджеры образования определяют решающую роль в эффективной передаче обучения в неформальном образовании. Мы имеем в виду управленческую поддержку при передаче переменных обучения, которые привлекают наибольшее внимание исследователей в последнее десятилетие и, влияние других социальных поддержек, таких как коллеги, подчиненные, системы и процессы организации передачи знаний. Кроме того, существенным фактором, способствующим изменению климата в организации, и ключевым фактором, влияющим на передачу знаний в процессе корпоративного обучения муниципальных служащих, является, прежде всего, поддержка, оказываемая менеджерами образования.

Ключевым фактором, влияющим на процесс корпоративного обучения муниципальных служащих, также является мотивация. Мотивация определяется как предполагаемое усилие по использованию навыков и знаний, полученных в атмосфере корпоративного обучения, в реальной профессиональной ситуации. Участники курса должны быть мотивированы на принятие знаний путем восприятия ценности или полезности обучения. Менеджеры образования могут влиять на восприятие участников курса, показывая, что обучение ценится и важно. Поэтому в процессе организации обучения муниципальных служащих, мы решали задачи корпоративного общения, подчеркивая и показывая, что все участники на самом деле считают этот процесс важным для организации и для всех субъектов, как для отдельных лиц внутри организации.

Исследования в области дизайна обучения были сосредоточены на принципах обучения, однако принятие практического объектива для данного исследования выявило некоторые особенности функций обучения, которые могут помочь в обучении и передаче знаний в процессе послевузовского обучения. Некоторые участники курса считали, что курс корпоративного обучения является практическим, так как они должны были отправиться на место проведения тренинга в воскресенье. Участники курса особенно ценили практический характер курса, потому что он давал им возможность общаться и неформально учиться вне аудитории: «... все совершенно разные люди, все из разных структур муниципалитета, но все с радостью поделились своим опытом. Интересно, что это признак того, что мы все вместе ужинали, сели за столы и просто разговаривали. Я думаю, что это было настоящим событием, готовностью делиться информацией и просто осознавать, что все мы сталкиваемся с разными проблемами, но мы можем учиться друг у друга». Итак, практический характер учебных курсов оказывает влияние на

облегчение социализации, и это имело место в корпоративном обучении. Более того, обучение, полученное в результате социализации, считается более естественным и более обширным, чем формальное обучение.

Обмен информацией и обучение друг от друга, показало, что неявное обучение и приобретение пассивных знаний происходило в процессе социализации. Участники корпоративного обучения отдавали предпочтение социализации как способствующей обучению, подчеркивая, что обучение происходило в социальных условиях. Несмотря на то, что это не выражено в качестве официальной, задокументированной цели, организаторы корпоративного обучения муниципальных служащих поставили перед собой задачу, чтобы участники курса приобретали новые взгляды от воздействия других участников курса и менеджеров образования.

Одной из ценностей, полученных в результате корпоративного обучения, была группа людей, работающих вместе, и группа людей, которые не очень хорошо знали друг друга, работая вместе над общим проектом и преодолевая индивидуальные взгляды, чтобы получить коллективное мнение, своего рода коллективный результат.

Разнообразие среди участников курса также предусматривает ряд различных перспектив, которые будут в дальнейшем разработаны. Участники были отобраны из разных организаций, хотя и из небольшого количества. Несмотря на это ограничение его разнообразия, рассматривался как «фантастическая» возможность для участников курса учиться у других. Эту точку зрения разделили дизайнеры курсов, участники курса и их менеджеры образования.

Всякий раз, когда вы что-то делаете, когда вы отстранены от своей повседневной работы, и у вас есть возможность думать и проводить время с единомышленниками. Ваша способность делиться, оспаривать и воспринимать информацию и слушать кого-то, кто не из вашей области общения – академика или инженера, имеет фантастические возможности.

Мы считаем, что новые перспективы для образования взрослых заключаются в следующем: создание ценностей в сложном обществе в виде одного подхода для конкретного типа данных, или в виде материалов для работы, или для одной дисциплины. Этот сложный и «пограничный» подход, может быть применен в этой пограничной зоне между прошлым, настоящим и будущим, фактом и вымыслом, что позволяет преодолеть разрозненное видение ума, комбинировать различные типы интерпретации и регистров.

Биографическая реконструкция, как известно, лежит в основе процесса метаотражения, побуждающая автора учитывать то, что он пишет от своего лица. Интерпретация не может игнорировать контекст и ситуацию, в которой эта реконструкция воспроизводится. Как заявляет Лаура Форменти, в этой сложной системе вступают в действие три фактора: автор, текст и аудитория. Факторы, объединенные пактом, который неразрывно связывает их, а пакт принимается вместе с контекстом и значимостью, из которого нельзя игнорировать интерпретирующую фазу.

Рассмотрим некоторые специфичные приемы корпоративного обучения муниципальных служащих.

Сбор информации. В соответствии с феноменологической традицией, сбор данных включал поиск смысловой и содержательной информации для участников, связанных с курсом обучения. Благодаря участию участников курса, коллег и подчиненных, менеджеров по обучению, фасилитаторов курсов, можно было выявить перспективы для разных уровней организации корпоративного обучения. Участие широкого круга участников в исследовании не только соответствовало феноменологической традиции, но и устраняло методологический пробел в имеющихся исследованиях. Как правило, данные учебных исследований обычно собираются из единственного источника по завершению учебного курса. В нашем случае, сбор данных осуществлялся несколько раз, что позволило обнаружить изменения в поведении муниципальных служащих, и оперативно рекомендовать способы изменения корпоративного обучения. Целостный, многоперспективный, подход, принятый в этом исследовании, был новым и дал возможность предоставить новые перспективы для устоявшейся точки зрения в области исследований.

Обучение исходило от преподавателей, но в равной степени и от других участников курса. Ключевыми факторами обеспечения разнообразия обучения являлись, соответственно, выбор участником курса корпоративного обучения и возможность социализации. Эти факторы присутствовали, например, в курсе «Программа новых лидеров». Передача обучения была связана с применением знаний, навыков и отношений, приобретенных в контексте корпоративного обучения, и на рабочем месте. Тем не менее, исследователи, как правило, не делают различий в том, как обучение приобретается, явно, формально или иным образом. Хотя обучение разработке корпоративной сети не было явной целью, передача этого обучения все еще оставалась вопросом для организации корпоративного обучения. Генеральный директор организации муниципальных служащих был достаточно заинтересован, чтобы спросить: помогли ли корпоративные обучающие сети и контакты достичь чего-то, чего они не могли сделать раньше?

В то время как участники корпоративного обучения продемонстрировали перенос навыков работы в сети на рабочее место, собеседования после обучения показали, что работа в сети не была устойчивой после того, как участники курса вернулись на рабочее место. Участники, указали, что после курса возможности использовать сети и навыки работы в сети, приобретенные во время корпоративного обучения, были ограничены рабочими нагрузками, которые не позволяли использовать сеть для удовлетворения насущных потребностей служебных задач:

Таким образом, забота Генерального директора о людских ресурсах является реальной, поскольку обучение не передается до тех пор, пока знания, навыки и установки, приобретенные в ходе обучения, не будут сохраняться с течением времени. Модель переноса навыков работы в сети высветила

возможность использовать ее как фактор передачи знаний в процессе корпоративного обучения. Но ее реальное воплощение требует дополнительной проработки.

Идея нашего проекта – использовать этот метод в качестве инструмента индивидуальной работы. Отвечая на некоторые вопросы, у менеджера образования есть возможность рассказать о своей деятельности, основываясь на некоторых руководящих вопросах в качестве инструмента личной работы в процессе интервью с муниципальным служащим. В этом случае исследователь задает вопросы на основе полуструктурированного интервью с открытыми и закрытыми вопросами без наблюдателя, стремясь только извлечь соответствующую информацию из исследовательской траектории. Тема интервью предоставляется всем в четкой и сжатой форме, создавая структуру, в рамках которой можно двигаться с существенными ориентирами, чтобы облегчить обсуждение и заполнение вопросника. Намерение исследователя в этом случае состояло в том, чтобы уменьшить его и в точных рамках охвата интервью и вопросников обобщить истории, избегая слишком свободной интерпретации.

Итак, программы корпоративного обучения, остаются распространенным методом развития лидерства муниципальных служащих. Их стабильная популярность дает практическую и научную причину для исследований, направленных на дальнейшее улучшение понимания по развитию лидерских качеств муниципальных служащих. Исследования, использующие смешанные методы (состоящие из качественных методов, включающих интервью, анализ документов и прямые наблюдения и количественные вопросники), являются ранним примером эмпирического исследования о передаче обучения лидерству. Опираясь на данные, полученные от четырех групп заинтересованных сторон (стажеров, инструкторов, организаций-спонсоров и администраторов программ) программы развития лидерства муниципальных служащих на этапах, предшествующих семинару и после семинара, в процессе обучения, предоставили эмпирические доказательства того, что индивидуальные лидерские качества могут быть улучшены и развиты с помощью программ обучения лидерству. Мы зафиксировали увеличение числа выявленных навыков, которые были связаны с влиянием программы подготовки лидеров и подтвержденными статистически значимыми изменениями в лидерских качествах у муниципальных служащих. В целом, исследование пришло к выводу, что обучение может улучшить лидерские качества на рабочем месте, и результаты подтвердили использование формальных учебных курсов для развития лидерства.

Исследования в области передачи знаний хорошо изучены, но пробелы в теоретических знаниях и методологиях в процессе корпоративного обучения остаются. В частности, исследования проводились преимущественно в количественной традиции, полагаясь на самоотчетность данных и ориентируясь на человека как на единицу анализа. В этом обзоре

подчеркивается отсутствие исследований, в которых используется целостный подход к пониманию организации корпоративного обучения муниципальных служащих, и тот вклад, который данное исследование может внести с помощью качественной, многоцелевой и продольной методологии, как средства для глубокого изучения социальных и организационных влияний, которые на сегодняшний день исследователи в значительной степени упускают из виду.

Литература

1. Новые перспективы для образования взрослых: создание ценности в сложном обществе.
2. Demetrio D. Un adularitua. L'autoformazione attraverso la memoria di sé, in *Adultità* 4, Il metodo autobiografico, Guerini e Associati, Milano, ottobre 1996, p.8.

Н.С. Александрова, Т.Г. Глазырина

Развитие инновационной деятельности
преподавателей колледжа

N.S. Alexandrova, T.G. Glazyrina

Development of innovation
college teachers

В статье обосновывается необходимость организации инновационной деятельности преподавателей колледжа как важного фактора повышения качества подготовки выпускников. Дается характеристика инновационной деятельности преподавателей и организационно-управленческих, организационно-методических и технолого-педагогических условий ее развития.

Ключевые слова: инновационная деятельность, преподаватели колледжа, организационно-управленческие, организационно-методические и технолого-педагогические условия.

The article substantiates the need for the organization of innovative activities of college teachers as an important factor in improving the quality of graduate training. The characteristic of the innovative activity of teachers and organizational, managerial, organizational, methodological and technological and pedagogical conditions of its development is given.

Key words: innovation activity, college teachers, organizational and managerial, organizational, methodological, technological and pedagogical conditions.

Введение ФГОС СПО является крупной системной инновацией, предъявляющей новые требования к профессиональной деятельности преподавателей: технологическое перевооружение, перестройка содержания образования, овладение навыками проектирования образовательного процесса. Наряду с этим в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. отмечено, что для российской системы профессионального образования на данном этапе остался неразрешенным ряд проблем: сложность приспособления устаревших содержательных и организационных характеристик организаций профессионального образования к новой экономической, социальной и

культурной реальности; несоответствие структуры профессионального образования потребностям рынка труда; неконкурентоспособность мастеров производственного обучения в системе СПО на профессиональном рынке труда.

В связи с изменениями, произошедшими в системе образования РФ, все образовательные организации среднего профессионального образования вынуждены были вносить новшества в свою деятельность. Но практика преобразований столкнулась с неумением педагогов выполнять профессиональную деятельность в новом формате, то есть осуществлять инновационную деятельность, обеспечивающую реализацию ФГОС СПО.

Согласно исследованиям Н.В. Кузьминой, Г.В. Лаврентьева, Н.Б. Лаврентьевой, А.К. Марковой, М.Н. Певзнер, А.И. Пригожина ригидность мышления, склонность к конформизму, субъективное, предвзятое отношение к инновациям педагогов, страх перед собственной некомпетентностью, осознаваемые и неосознаваемые ситуации профессионального затруднения, неспособность принимать самостоятельные решения препятствуют усвоению нововведений в образовании. Вместе с тем в результате анализа научных исследований Ю.А. Карповой, К.Е. Сумнительного, В.И. Слободчикова выявлено, что инновационная деятельность может рассматриваться не только как способ осознанного и целенаправленного преобразования педагогической практики, но и преобразования самого субъекта этой деятельности, которое возможно, если подготовка работников образования к инновационной деятельности будет обеспечена адекватными ей организационно-педагогическими условиями.

Проблема инновационной деятельности преподавателей вызывает особый научный интерес в последние годы, при этом раскрываются различные ее аспекты: готовность преподавателей к инновационной деятельности (Ю.И. Рудинова, Ю.А. Карпова, О.Н. Коптяева и др.); обоснование роли новшеств в профессиональной деятельности преподавателей (В.А. Адольф, Л.А. Дьякова, Л.М. Курилова, Ю.К. Ними́ровская, А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров и др.); организация и управление инновационной деятельностью (Н.Ю. Борисова, Т.Ю. Ломакина, Г.П. Новикова, Н.А. Петровская, Л.С. Подымова, Г.П. Скамницкая и др.).

Под инновационной деятельностью преподавателей колледжа мы будем понимать деятельность преподавателя, осуществляемая им в формате компетентностного подхода. Она обусловлена рядом требований ФГОС СПО к условиям реализации основной профессиональной образовательной программы, ранее не характерных для профессиональной деятельности преподавателей: четкая формулировка требований к результатам освоения учебных дисциплин и профессиональных модулей, формирование общих и профессиональных компетенций, управление самостоятельной работой студентов, использование активных и интерактивных методов обучения. Как показал анализ работы образовательных организаций, большинство педагогов не готовы к осуществлению инновационной деятельности. Следовательно,

важным становится вопрос о подготовке педагогов к этому виду деятельности и создании организационно-педагогических условий для ее осуществления.

С учетом специфики инновационной деятельности преподавателей колледжа мы предлагаем следующие компоненты инновационной деятельности, подлежащие развитию в процессе профессиональной педагогической деятельности: мотивационный (интерес к инновационной деятельности, потребность преподавателей осуществлять инновационную деятельность); когнитивный (знание базовых понятий компетентностного подхода; знания о сути и специфике инновационных педагогических технологий); технологический (умение структурировать содержание учебных дисциплин, междисциплинарных курсов для работы в выбранной технологии; умение проектировать и проводить учебное занятие с применением активных и интерактивных методов обучения); рефлексивный (умение адекватно оценить свою инновационную деятельность, умение корректировать свою инновационную деятельность).

Развитие инновационной деятельности преподавателей может осуществляться, как показало наше исследование, через создание комплекса организационно-педагогических условий, куда входили организационно-управленческие, организационно-методические и технолого-педагогические условия.

Первая группа условий – организационно-управленческие.

Разработка инструктивно-нормативного обеспечения реализации инновационной деятельности преподавателей на этапе внедрения ФГОС СПО происходило в трех направлениях: разработка документов, регулирующих взаимодействие всех участников образовательного процесса; разработка документов, отражающих требования к организации и методическому обеспечению инновационной деятельности преподавателей; разработка документов, регулирующих взаимодействие образовательного учреждения и работодателей. Обозначенные группы документов являлись ориентирами, обеспечивающими переход на компетентностное обучение.

На современном этапе развития образования работодатели имеют право принимать участие в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования. Среди областей сотрудничества учебных заведений с социальными партнерами необходимо отметить следующие: изменение учебных планов и программ в соответствии с требованиями рынка труда; определение профессиональных квалификаций, которые пользуются спросом; повышение квалификации преподавателей (стажировки) на местах, представленных социальными партнерами; участие работодателей в учебном процессе образовательной организации и в аттестации выпускников; организация и проведение на базе учебного учреждения семинаров и конференций, призванных обеспечить качество предоставляемых образовательных услуг и т.д.

Важное условие развития инновационной деятельности преподавателей – *совершенствование материально-технического обеспечения*

образовательного процесса. Улучшенные технические возможности оборудования, локальная сеть образовательной организации с выделенным сервером и доступ к сети Интернет позволяли осваивать и внедрять новые образовательные технологии, повышающие эффективность использования цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе.

Мониторинг качества внедрения ФГОС СПО позволял отследить, насколько изменились подходы к определению содержания образовательной программы, направленной на освоение выпускниками конкретных видов профессиональной деятельности и к оценке результатов обучения. Одновременно осуществлялся мониторинг инновационной деятельности преподавателей и организации образовательного процесса в соответствии с ФГОС СПО. Информация, полученная в ходе мониторинга, являлась открытой для обсуждения и могла быть использована участниками образовательного процесса с целью совершенствования инновационной педагогической деятельности.

Вторая группа условий – организационно-методические.

Повышение профессионального мастерства преподавателей. Подготовка кадров в сфере инновационной деятельности осуществлялась за счет курсов повышения квалификации, работы творческих лабораторий, временных рабочих групп, планирования маршрута инновационной педагогической деятельности, обеспечивающих новый уровень осознания педагогами ее важности.

Поэтапное методическое сопровождение инновационной деятельности преподавателей со стороны специалистов методической службы колледжа было обусловлено отсутствием у педагогов опыта решения затруднений, возникающих в профессиональной деятельности при переходе на компетентностный подход.

Высокое качество предоставляемых образовательных услуг обеспечивает конкурентоспособность каждого колледжа. Показателем качества подготовки выпускников на современном этапе развития образования является уровень освоения ими общих и профессиональных компетенций, поэтому среди первоочередных задач стояла *задача создания фонда оценочных средств и отслеживание динамики в формировании общих и профессиональных компетенций студентов.*

Третья группа условий – технолого-педагогические.

Обязательное условие реализации основной профессиональной образовательной программы – использование активных и интерактивных методов обучения. Принятие преподавателями идей компетентностно-ориентированного обучения, как и всех нововведений, происходило достаточно сложно. Реакция педагогов на «навязывание» изменений сопровождалась негативными эмоциональными переживаниями. На первых этапах работы коэффициент эффективности занятий показывал критический (низкий) уровень эффективности учебного занятия. Консультирование преподавателей, совместный поиск *освоение и внедрение активных и*

интерактивных методов обучения, проектирование учебных занятий в компетентностном режиме, способствовало ориентации образовательного процесса на результат, заключающийся в характеристике приобретаемых выпускником компетенций, уровень сформированности которых подтверждался прохождением практики.

В ФГОС СПО подчеркивается одно из требований к условиям реализации основной профессиональной образовательной программы – «обеспечивать эффективную самостоятельную работу обучающихся в сочетании с совершенствованием управления ею со стороны преподавателей». Благодаря совместной деятельности была *разработана и внедрена система управления самостоятельной работой студентов.*

Итак, структура, содержание и специфика инновационной деятельности преподавателей колледжа с позиций компетентностного подхода, которая заключается в освоении преподавателями новых подходов к проектированию учебных занятий; в овладении преподавателями активных и интерактивных методов обучения способствующих формированию общих и профессиональных компетенций; в использовании преподавателями современных средств обучения (в т.ч. электронная система обучения, электронная библиотечная система и др.), соответствующих требованиям информационного общества и обеспечивающих обучающимся возможности участвовать в формировании индивидуальной образовательной программы.

Развитие инновационной деятельности преподавателей колледжа определяют внешние (государственный заказ на реализацию ФГОС СПО, современное состояние системы среднего профессионального образования, особенности образовательной среды колледжа) и внутренние (мотивация участия преподавателей в инновационной деятельности, образование преподавателей, квалификация и уровень методической подготовки преподавателей) факторы.

Анализ научных исследований и имеющийся эмпирический опыт позволил выявить организационно-педагогические условия, обеспечивающие развитие инновационной деятельности преподавателей колледжа на этапе внедрения и реализации ФГОС СПО:

– организационно-управленческие условия: разработка инструктивно-нормативных материалов, регулирующих взаимодействие всех участников образовательного процесса, привлечение работодателей для определения специфики основной профессиональной образовательной программы с учетом потребностей рынка труда, материально-техническое оснащение образовательного процесса, мониторинг качества внедрения ФГОС СПО;

– организационно-методические условия: повышение профессионального мастерства преподавателей посредством работы творческих лабораторий, временных рабочих групп, методическое сопровождение инновационной деятельности преподавателей на этапе внедрения ФГОС СПО, создание фонда оценочных средств и отслеживание динамики формирования общих и профессиональных компетенций студентов;

– технолого-педагогические условия: ориентация образовательного процесса на результат, заключающийся в характеристике приобретаемых выпускником компетенций, внедрение в образовательный процесс активных и интерактивных методов обучения, организация и управление самостоятельной работой студентов.

Таким образом, предлагаемые нами организационно-педагогические условия, как показало наше исследование, содействуют развитию инновационной деятельности преподавателей колледжа на этапе внедрения и реализации ФГОС СПО.

Литература

1. Абульханова-Славская К.Л. Деятельность и психология личности. – М., 2007. – 230 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1991. – 234 с.
3. Бодалев, А.А. Психология общения. Избранные психологические труды. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 255 с.
4. Галицких Е.О. От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций. – СПб.: Паритет, 2003. – С.75-91.
5. Донцов А.И. Психология коллектива. – М., 1984. – 167 с.
6. Игнатова В.В. Становление личности в образовательном процессе: культурные и педагогические аспекты. – Красноярск: Изд-во СибГТУ, 2010. – 296 с.
7. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. – Минск, 1988. – 197 с.
8. Селиванова З.К. Смысложизненные ориентации молодежи // Социс. – 2001. - № 2. – С. 87-92.
9. Фалеева Л.В. Студент и образовательная среда вуза: социально-культурный контекст // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. – Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2015. – № 2 (21). – С. 157-160.
10. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования. – М.: Логос, 2012. – 235 с.
11. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М., Владос, 2009. – 198 с.
12. Шибутани Т. Социальная психология. – М., 2007. – 340с.
13. Яницкий М.С. Ценностная структура массового сознания современной России (глава коллект. монографии). – М., 2007. – 230с.
14. Щуркова Н.Е. Педагогические парадоксы. – М.: ИТРК, 2017. – 119 с.

Е.Н.Емельянова

Лекторий по книгам как форма профилактики конфликтов
в геронтологической практике

E.N.Emelyanova

Lyceum book as a form of conflict prevention
in gerontological practice

В статье представлены результаты изучения способов формирования бесконфликтного взаимодействия в геронтологической практике между немобильными получателями социальных услуг в стационарных условиях посредством социально-педагогической работы. Представлен полугодовой опыт изучения данного феномена на примере Кировского областного бюджетного учреждения социального обслуживания «Кировский дом-интернат для престарелых и инвалидов». Сделан вывод, что выбранная форма социально-педагогической работы может быть использована в проектной деятельности бюджетных учреждений социального обслуживания, домах-интернатах для престарелых и инвалидов.

Ключевые слова: бесконфликтное взаимодействие, конфликт, лекторий, социально-педагогическая работа.

The article presents the results of studying the methods of forming conflict-free interaction in gerontological practice between immobile recipients of social services in stationary conditions through social and pedagogical work. A semi-annual experience of studying this phenomenon is presented on the example of the Kirov regional budgetary institution of social services “Kirovsky home for the elderly and disabled”. It is concluded that the chosen form of social and pedagogical work can be used in the project activities of public institutions of social services, residential homes for the elderly and disabled.

Keywords: conflict-free interaction, conflict, lecture hall, social and pedagogical work.

Для людей пожилого возраста характерны не только неблагоприятные сдвиги в организме, связанные с процессом старения, ухудшением состояния здоровья и снижением работоспособности, но также значительные изменения в жизненных условиях, объеме и структуре свободного времени, характере социальных контактов, что затрудняет приспособление к современным условиям жизни, повышает уровень конфликтности.

К сожалению, в современном обществе происходит «разрушение семейной структуры», что «сказывается и на ухудшение протекания нервно-психических явлений в обществе» [1]. Не каждый человек в пожилом возрасте находит поддержку у родственников или совсем остается один и тогда, обездоленный, он находит пристанище в доме-интернате для престарелых и инвалидов. У каждого получателя социальных услуг на момент поступления в государственное учреждение уже сложилось представление о жизни и взаимоотношениях между людьми. Кроме того, 68% поступивших страдают сосудистой патологией, что отражается на восприятии окружающей действительности и повышает уровень конфликтности в учреждении. Поэтому, руководством КОГБУСО «Кировский дом-интернат для престарелых и инвалидов» был принят курс на снижение конфликтности и повышение уровня бесконфликтного взаимодействия между получателями социальных услуг. В первую очередь, психолог выявил проблемы, являющиеся источниками напряженной обстановки в интернате. К основным отнесены следующие: обиды получателей социальных услуг на соседей по комнате; нечем заняться (скука).

Мы задались вопросом, возможно ли бесконфликтное взаимодействие в геронтологической практике? Нами был проведен опрос проживающих в интернате граждан с сохраненной психикой, без сосудистой патологии. В исследовании приняли участие 50 человек (40 женщин и 10 мужчин), средний возраст 79,4 года (по классификации ВОЗ – возраст старости). Результаты показали: 23 женщины считают, что «возможно прожить в интернате без конфликтов», 17 женщин и 10 обследованных мужчин утверждают «невозможно в интернате прожить без конфликтов». Данные опроса представлены в диаграмме 1.

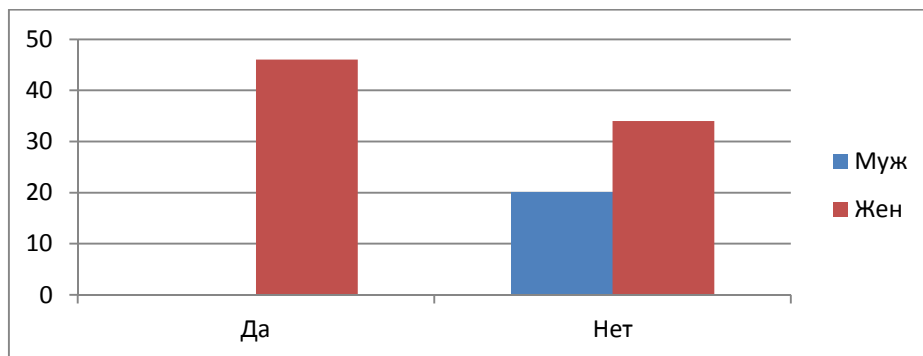


Диаграмма 1 Оценка получателями социальных услуг, проживающих в интернате КОГБУСО «Кировский дом интернат для престарелых и инвалидов» возможности бесконфликтного взаимодействия по месту пребывания в процентах (%)

По мнению опрошенных, основными причинами невозможности бесконфликтного взаимодействия между получателями социальных услуг являются индивидуальные особенности и отсутствие желания идти на уступки. Например, в комнате проживают двое мужчин. Одному душно и он периодически проветривает помещение, что является нормой. У другого –

нарушена терморегуляция и ему всегда холодно, поэтому он стремится закрыть форточку. В результате возникает конфликт потребностей, что приводит к нарушению баланса отношений.

С научной точки зрения данному феномену есть объяснение. Педагогические воззрения по вопросам бесконфликтного взаимодействия представлены в работах В.В. Базелюка, Т.О. Гордеевой, Е.Н. Емельяновой [2], Н.Г. Марковой [3] и др. Педагогическое управление конфликтами изучали Р.А. Рогожникова [4], А.П. Теплоухов, С.С. Учадзе [6] и др.

Реализация компонентов бесконфликтного взаимодействия требует от получателя социальных услуг хорошей кратковременной памяти, желания сотрудничать и мириться с особенностями окружающих. Однако, с возрастом, количество физических недугов увеличивается, что приводит к изменениям когнитивной сферы, отражающейся на личности, особенно в старости. Поэтому реализация компонентов бесконфликтного взаимодействия среди людей, находящихся в возрасте старости вызывает сомнения.

Для решения проблемы или минимизации конфликтности в геронтологической среде интерната нами стал применяться социально-педагогический научный подход, определяющий идеи социального воспитания и процесса социализации личности, обеспечивающий использование ресурсов социума, социального и личностного становления обучающегося (получателей социальных услуг в доме-интернате для престарелых и инвалидов).

Одной из форм социально-педагогической работы, оказывающей помощь в профилактике конфликтов проживающим в интернате гражданам, является лекторий по материалам художественной литературы: сказкам, стихам и поэмам. Чтение вслух обогащает участников мероприятия информацией направленного действия с последующим обсуждением не только сюжета книги, но и личных историй из жизни, приобретающих форму управляемой дискуссии.

При выборе художественной литературы для чтения в группе был проведен опрос с целью выявления эстетических предпочтений слушателей. Проведены ознакомительные беседы, которые позволили специалисту сформировать свое представление о когнитивном, интеллектуальном, культурном уровнях развития клиентов, а также о сохранности их психики.

Такая форма социально-педагогической работы в профилактике конфликтов наиболее благоприятна, так как происходит:

- во-первых, смягчение обстановки, создание благоприятной атмосферы;
- во-вторых, взаимодействие поколений, развитие чувства сопереживания и уважения, чувства важности своего присутствия в жизни;
- в-третьих, переключение внимания от необъективных или нереальных конфликтов и др.

Во время чтения книги в каждой группе на каждом занятии отмечались реплики слушателей, которые не хотели или не могли сдерживаться в своих

высказываниях. Такое поведение способствовало эмоциональной разрядке, поэтому приветствовалось лектором или игнорировалось по ситуации.

Приводим в пример комментарии немобильных получателей социальных услуг (группа из 3 человек, средний возраст 81 год) во время прочтения поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила»:

- А у Пушкина, говорят, жена была красивая.
- Женщины, не разговаривайте, давайте послушаем драку.
- С кем это Руслан бился с фасадом?
- Нет, с Фарлафом.

В ходе прочтения литературы с помощью художественных образов у слушателей пробуждался интерес к жизни, возвращалась надежда на благоприятное будущее.

Таким образом, в контексте возрастных особенностей и сложившейся социальной обстановки, взаимодействие с пожилым человеком при чтении книг улучшало его психоэмоциональное состояние и создавало благоприятную атмосферу в группе. Кроме того, находился повод для общения между клиентами после занятия.

Приведем в пример список художественной литературы, который вызвал эмоциональный отклик у немобильных граждан:

- Роман в трех книгах «Свадебный круг» вятского писателя Владимира Ситникова произвел впечатление на женскую аудиторию. Каждое занятие сопровождалось смехом и комментариями слушателей о том, что автор изложил «все грамотно», «так и есть, так и говорят в народе».

- Рассказ В. Ситникова «Русская печь» вызвал смешанные чувства: радостные и грустные, так как действия происходили во время Великой Отечественной войны в тылу.

- Сборник статей «Как слово наше отзовется...» кандидата философских наук, главного научного сотрудника научно-исследовательского центра регионоведения Кировской областной научной библиотеки им. А.И. Герцена Н.И. Злыгостевой произвел впечатление на проживающих, имеющих профессиональное отношение к культурной деятельности в прошлом.

- Мужская часть аудитории позитивно отреагировала на рассказы А.П. Чехова, где автор не скупился на остроумные, хлесткие замечания персонажей. У женщин рассказы: «Дочь Альбиона», «Орден», «Репетитор» вызвали негативные реакции, в результате чего они попросили их заменить на истории успеха в мире моды. После прочтения историй о жизни и творчестве Коко Шанель, проживающие выразили желание изготовить головные уборы, «чтобы не носить платки».

В результате проведенного лектория немобильные проживающие организовали кружок «Модная шляпка», благодаря которому у них появилось желание вручную производить нарядные головные уборы, вести дискуссии на различные темы, в том числе об истории и путешествиях. В комнатах, где работал проект «Лекторий по книгам», на протяжении шести месяцев не

отмечалось конфликтов. Всего проведено 432 занятия, в которых приняли участие 20 человек (6 малых групп численностью от 2 до 5 человек).

В заключение следует отметить, что лекторий по книгам – это форма установления и развития контакта между участниками мероприятия, в ходе которого все они переживают преимущественно позитивные эмоциональные состояния, что оздоравливает психологическую атмосферу получателей социальных услуг в интернате или иными словами формирует «педагогику среды жизнедеятельности человека» [3].

По результатам исследования установлено, что бесконфликтное взаимодействие в геронтологической среде между немобильными проживающими возможно при постоянном внимании со стороны специалистов, выполняющих функции психологов и социальных педагогов.

Литература

1. Александрова Н.С. Семейные ценности и семейные отношения в век глобализации: последствия разрушения и пути сохранения // Педагогика. Общество. Право. – 2015. – №4(16). – С. 4-10.

2. Емельянова Е.Н. Педагогические условия формирующие культуру бесконфликтного взаимодействия студентов вуза // Проблемы перспективы развития образования в России – 2016: сборник материалов XLIV Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: ЦРНС, 2016. – С. 73-78.

3. Маркова Н.Г. Конфликтологическая устойчивая личность как субъект социальной безопасности// Глобализация науки: проблемы перспективы. Сборник статей Международной научно-практической конференции, 2014. – С. 141-143.

4. Рогожникова Р.А. Конфликтологическая компетентность будущего врача // Образование и саморазвитие. – 2011. – Т.1. - № 23. – С. 77-83.

5. Мардахаев Л.В. Методология социальной педагогики // Педагогическое образование и наука. – 2011. – №1. – С.4-14.

6. Учадзе С.С. Стратегии управления конфликтами в образовательной среде// Современные научные достижения и инновационные технологии в гуманитарной и технической сферах материалы внутривузовской научно-практической конференции для преподавателей и аспирантов. Международный инновационный университет, 2016. – С. 42-46.

А.А. Вотинов

Профессионально-педагогическое
становление и развитие кадрового состава
ведомственного вуза

A.A. Votinov

Professional and pedagogical
formation and development of staff
departmental university

В статье рассматриваются вопросы применения технологии проектирования в процессе профессионально-педагогического становления и развития кадрового состава ведомственного вуза. Автор характеризует социальные технологии в ракурсе рассматриваемого феномена, обосновывает методологические подходы и характеризует технологическую культуру представленного процесса.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое становление, кадровый состав, профессионально-педагогическая деятельность, технологии проектирования, ведомственный вуз, технологическая культура.

The article discusses the use of design technology in the process of professional and pedagogical formation and development of the staff of a departmental university. The author describes social technologies in the perspective of the phenomenon under consideration, substantiates the methodological approaches and characterizes the technological culture of the presented process.

Keywords: professional and pedagogical formation, personnel structure, professional and pedagogical activity, design technologies, departmental high school, technological culture.

С началом экономических и образовательных реформ в России воспитательная функция высшей школы не являлась для профессорско-преподавательского состава ведущей. Многие преподаватели ведомственных вузов психологически и профессионально для ее реализации были не готовы качественно и эффективно осуществлять собственное развитие. Во изменение подобного отношения возникла необходимость изменить статус

профессионально-педагогической деятельности преподавательского состава с целью повышения качества подготовки выпускников ведомственных вузов. Профессионально-педагогическая деятельность кадрового состава ведомственных вузов в этом случае предполагает становление и развитие их профессионально-педагогической культуры.

Охарактеризуем один из вариантов решения этой проблемы посредством технологии проектирования.

Проектирование становления и развития кадрового состава существенно отличается от таких видов проектирования, как, например, архитектурно-строительное, инженерно-техническое или художественно-конструкторское (дизайн). Проектные технологии в характеризуемом нами контексте обладают следующими основными чертами: 1) имеют в качестве объекта сложные и динамичные социальные объекты, процессы и явления; 2) не ограничены, как в инженерной практике или архитектуре, системой заданных жестких нормативов; 3) в качестве инициаторов и реализаторов социально-культурных проектных технологий выступают не только специалисты, но и представители общественности, непрофессионалы, члены разных социально-возрастных групп: дети, молодежь, студенты и т.д.

В социальной сфере проектирование применяется наряду с планированием и программированием. У всех этих технологий общая цель: изменение социальной сферы, но проектирование обладает целым рядом преимуществ по сравнению с планированием и программированием. Проектирование соединяет в себе нормативный подход, свойственный планированию, и диагностический подход, являющийся основой программирования.

Системное представление о социальном проектировании выводит эту область знания на уровень теории проектирования, которая включает в себя субординированную систему понятий и принципов, методологии и методов, технологии и инструментария, форм и средств данного проектирования, а также видов и типов социально-образовательных проектов, стратегий и тактик проектной деятельности.

Анализируя степень изученности теоретико-методологических основ социальной проектной деятельности, необходимо отметить, что они формировались в рамках разных подходов представителей различных наук о природе, обществе и человеке в России и за рубежом. Наиболее важными для нас являются идеи социального проектирования и управленческого подхода, в рамках которых формировалась теория и методология современного социального проектирования.

Социальная ситуация, считает А.П. Марков, – это многомерное социокультурное пространство, в котором существует человек и которое отражает всю совокупность условий его жизнедеятельности. Она включает в себя социально-культурную среду, называемую в теории проектирования «полями жизнедеятельности» и соответствующие сферы жизнедеятельности, где формируются и реализуются основные составляющие образа жизни

различных социокультурных субъектов (ценности, мотивы, цели деятельности и т.д.). Социально-культурная среда и сферы жизнедеятельности представлены соответствующими социокультурными институтами и учреждениями

Технология социальной деятельности – это разновидность социальной технологии. Социальная технология – это упорядоченная во времени и пространстве последовательность процессов социальной деятельности, совокупность методов, приемов, направленных на достижение какой-либо цели социального развития; а также это разработка методов и методик результативного и рационального целенаправленного социального воздействия субъекта социального управления на его объект. Социальная технология отличается от социальной тем, что первая предназначена для решения проблем социума и культуры в условиях максимальной неопределенности задач и многофакторности их возможных решений. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что социальные проекты и программы – это цель и результат социальных технологий, являющихся инструментами управления социокультурными процессами.

Остановившись на характеристике притопов социального проектирования, следует отметить, что они выполняют двоякую функцию: во-первых, они определяют мировоззрение проектировщика, нравственную основу разрабатываемых им программ и проектов. По степени воплощения этих принципов в целевой и содержательной части проекта можно судить об органичности (непротиворечивости) проекта, мере его созидательности (или разрушительности). Во-вторых, принципы составляют теоретическую основу технологии социального проектирования (как аналитических и конструкторских операций по разработке проекта).

Охарактеризуем некоторые социальные технологии, способствующие профессионально-педагогическому становлению и развитию преподавательского состава ведомственного вуза.

Как известно, развивающие технологии имеют широкое распространение на всех этапах становления и развития личности. Практическое освоение этих технологий начинается в любой период, когда появляется необходимость приобретения социально обязательных общекультурных знаний, умений и навыков, когда личность осознанно приобщается к целому созвездию субкультур. Разные виды творчески развивающих технологий в области профессионального и социального, научно-технического, прикладного творчества и становятся достоянием каждого человека как за счет субкультурных механизмов, так и за счет общесоциальных, государственных программ.

Рекреативные технологии. Рекреативные (восстановительные) и спортивно-оздоровительные технологии предназначены для обеспечения и сохранения жизнеспособности человека. Современные рекреативные методики основаны на психолого-педагогических закономерностях развлекательно-игровой, физкультурно-оздоровительной, художественно-

зрелищной деятельности. В процессе разработки большинства рекреационных проектов кадровым составом ведомственного вуза, ориентированных на повышение качества уровня жизни и оздоровления быта, основное внимание будет сосредоточено на внедрении новейших достижений биологии, физиологии, психологии, медицины в практику массового и специализированного досуга.

Анимационные социальные технологии. Цель анимационных технологий обладает ярко выраженной гуманитарной направленностью – предотвратить отчуждение личности в культуре общества, в структуре общественных отношений. В содержание анимационных технологий входит комплексная оценка кадровым составом ведомственного вуза кризисной ситуации («хорошо»-«плохо»), оказание помощи в определении и сознание того, какой из способов действия в данной ситуации подходит для эффективного достижения цели, осознании реальных возможностей и их выбора, осознании вероятных последствий того или иного решения.

Педагогические игровые технологии. В ряду рекреативно-оздоровительных технологий значительное место занимает обширная по масштабам игровая деятельность. Из всех известных видов социальной деятельности игра предстает наиболее свободной деятельностью. Игровые технологии демонстрируют продуктивную социальную деятельность независимых субъектов, которая осуществляется в рамках добровольно принятых на себя условных правил и обладает множеством привлекательных качеств – социально-психологических, эстетических, гедонистических, морально-этических.

Как рекреативная технология, игра обладает хорошо известными педагогическими и организационно-методическими преимуществами. Она позволяет кадровому составу ведомственного вуза существенно сократить время на накопление необходимой информации, приобретение тех или иных умений и навыков; способствует имитации различных видов социальной деятельности и расширяет сферу контакта личности с различными социальными группами. Интенсифицируя саморефлексию личности, игра является действенным инструментом углубления демократичности общения, сотрудничества, социального диалога.

Социально-защитные и реабилитационные технологии. Сфера образования, досуга, спорта характеризуется наличием различных по содержанию и направленности социально-защитных, реабилитационных (адаптационных, анимационных, коррекционных) технологий. В качестве постоянного ресурсодержателя базовых социально-защитных и реабилитационных технологий фигурируют, как правило, государственные и негосударственные структуры, в их числе органы муниципального управления, государственные учреждения социально-культурной сферы, общественный сектор и коммерческие организации. В повседневной практике социальной деятельности по-прежнему остаются приоритетными традиции просветительства, меценатства, попечительства, благотворительности,

социального посредничества и сотрудничества, проявления общественной заботы о незащищенных слоях населения.

Технологии межнационального и межкультурного обмена и сотрудничества. Говоря о межнациональных отношениях, необходимо рассматривать их как сложное социально-психологическое явление. Они в определенной мере затрагивают систему моральных норм и нравственных ценностей, которые составляют основу межнациональных отношений кадрового состава ведомственного вуза и курсантов.

Общественные организации и движения выступают как выразители интересов отдельных социальных слоев и групп, а также как субъекты реформационного процесса. Они способны представлять интересы населения, взаимодействовать с властью, в определенных случаях оказывать давление на нее. Общественные движения, выступая в качестве одной из самых динамичных организационных форм, быстрее других адаптируются к новым социальным условиям, аккумулируют новые идеи, приспособляются к изменившимся правилам. Особенностью современного общества является появление гибких социальных структур, в качестве которых выступают общественные организации и движения, позволяющие сочетать свободу и интересы индивидов с общими принципами, регулирующими их совместную деятельность.

Этнонаправленные технологии составляют основу возрождения национальных культурных традиций, фольклора, декоративно-прикладного искусства, народных промыслов и ремесел. Диапазон этнонаправленных технологий, используемых кадровым составом ведомственного вуза как на федеральном, так и региональном уровнях, достаточно широк. Он включает в себя организацию мероприятий, способствующих развитию сотрудничества между субъектами Российской Федерации, странами СНГ, странами дальнего зарубежья в области науки, образования, здравоохранения, культуры и искусства, реализации государственной национальной политики.

Таким образом, на основе вышесказанного, можно констатировать: развитие общества диктует всё возрастающие требования к подготовке специалистов, обладающих сформированной профессиональной компетентностью, необходимой для осуществления результативной профессиональной деятельности. Внедрение компетентного подхода приводит к актуализации проблемы совершенствования методов и педагогических технологий профессионального обучения. Поэтому проблема формирования профессионально-педагогической культуры субъектов всех типов и уровней образования ведомственных вузов является одной из важнейших в педагогической науке.

Итак, большое внимание в современных условиях уделяется профессиональной подготовке кадрового состава ведомственных вузов, что обусловлено реформированием системы Федеральной службы исполнения наказаний России и изменениями в требованиях, предъявляемых обществом к профессиональной компетентности и личности преподавателя. При этом

существуют ряд особенностей, затрудняющих этот процесс в ведомственных вузах, связанных с: а) инертностью образовательного процесса – в жестко регламентированном процессе организации учебной деятельности в авторитарных вузах с трудом приживаются нововведения; б) недостаточностью обновленного практико-ориентированного методического обеспечения, учитывающего особенности служебно-профессиональной деятельности курсантов – методические разработки, имеющиеся в гражданских вузах, не применимы в ведомственных вузов без дополнительной переработки, что существенно ограничивает методическую обеспеченность учебно-воспитательного процесса и затрудняет процесс его реформирования; в) совмещением курсантами учебной и служебной деятельности – курсанты ведомственных вузов являются действующими сотрудниками, имеют специальное звание, носят форму и кроме посещения занятий несут службу в суточных нарядах, участвуют в патрулировании закрепленных территорий и др.

Специфика обучения курсантов, заключающаяся в совмещении учебной и служебной деятельности, а также их проживании на территории образовательной организации, обуславливает наполнение образовательной среды ведомственных вузов большим количеством внеучебных мероприятий, проводимых кадровым составом различных служб: психологической, воспитательной, курсовыми командирами и др., деятельность которых в недостаточной степени согласована. В условиях отсутствия единой педагогической концепции, координирующей учебно-воспитательный процесс, четкого представления о роли и степени значимости определенных учебных и внеучебных мероприятий в формировании профессионально-педагогической культуры субъектов всех типов и уровней образования ведомственных вузов, существенно снижается управляемость и результативность этого процесса.

Вышеперечисленное обуславливает необходимость теоретико-методологического обоснования педагогической концепции, интегрирующей все компоненты образовательной среды ведомственного вуза в единую педагогическую систему, нацеленную на становление и развитие профессионального образования ведомственных вузов.

К настоящему времени накоплен обширный теоретический и эмпирический материал для изучения, как профессиональной компетентности специалистов, так и различных образовательных сред, в которых эта компетентность формируется. Однако можно констатировать, что в большинстве из них рассматривались вопросы формирования компетентности курсантов преимущественно в рамках учебных занятий. Проблема целенаправленного формирования профессиональной компетентности кадрового состава ведомственных вузов в специфической образовательной среде вуза с учетом всех её компонентов остается слабо разработанной. Становится очевидной необходимость всестороннего анализа специфики, компонентов и развивающих возможностей образовательной среды

ведомственного вуза и на этой основе теоретико-методологическое обоснование педагогической концепции, интегрирующей все компоненты образовательной среды вуза в единую педагогическую систему, нацеленную на подготовку высококвалифицированных специалистов. Одной из центральных тенденций улучшения образовательного процесса ведомственного вуза является ориентированность на высококвалифицированный кадровый состав, который соответствует запросам по степени профессиональной компетентности, профессионально-значимым и психолого-педагогическим особенностям личности. Масштабность и многоплановость подготовки этого кадрового состава определяется особенностью их экстремальной деятельности.

Профессионально-педагогическая подготовка кадрового состава ведомственных вузов характеризуется как сложная, многофункциональная, диалектически развивающаяся система, которая объединяет целевые установки и объединяет все методы, виды и формы образовательной и внеобразовательной деятельности, ориентированные на их теоретико-практическую подготовку будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы. О наивысшем уровне профессионального образования и профессиональной культуре кадрового состава ведомственных вузов можно говорить, если личность способна осуществлять профессиональные функции, совместно с другими структурами: юридическими, управленческими, организаторскими и пр. Кроме того, эта личность должна быть способна к эффективной реализации всех элементов интегративного социально-профессионального процесса. Повышение уровня профессиональной образованности кадрового состава ведомственных вузов потенциально можно осуществить при помощи их непрерывного самообразования.

Исследование ключевых запросов к профессиональному образованию разрешило установить основные научные и методические подходы, являющиеся основой этого процесса: компетентностный, культурологический, системно-деятельностный, аксиологический. Вышеперечисленные научно-методологические подходы, по нашему предположению, способствуют формированию профессионально-педагогической культуры кадрового состава ведомственных вузов.

Комплексный охват научной трактовки дефиниций «технология», «образование» в рамках компетентностного подхода в форме механизмов регуляции отношений и деятельности, представляется базисом педагогической составляющей «профессиональной эстетики».

Методологическим базисом обоснования к профессионально-педагогическому становлению и развитию преподавательского состава ведомственных вузов в русле морфологии «технология», интерпретируемой как наука о преобразовании, «способ производства», с одной стороны, и, с другой, – «интегрированная область знаний» (В.Д. Симоненко) и «образование» как механизм педагогического проектирования «образа» в процессе усвоения эстетики человеческой деятельности (технологий) как

ценностей культур выступают «концепция культурологического подхода» к общему образованию (В.В. Краевский), «культурологический подход к технологическому образованию» (В.Д. Симоненко), к социализации личности» (М.Б. Кожанова).

Таким образом, обоснована технология проектирования содержания процесса профессионально-педагогического становления и развития кадрового состава, носит полипарадигмальный характер обеспечения данного процесса.

Литература

1. Атутов П.Р. Дидактика технологического образования. – М., 1997. – 128 с.
2. Вотинин А. А. Подготовка сотрудников ФСИН России к профессиональной деятельности средствами метода педагогического моделирования // Казанская наука. – 2016. – № 4. – С. 110-112.
3. Давыдов В.П., Кондратьева О.В. Личностно-ориентированный подход к педагогической подготовке преподавателя военных образовательных организаций // Мир образования – образование в мире. – 2016. – № 4 (64). – С. 181-190.
4. Дебольский М.Г., Чернышкова М.П. Особенности профессионального выгорания сотрудников уголовно-исполнительной системы // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2015. – № 3 (130). – С. 10-78.
5. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.
6. Кузьмина Н.В., Дергач А.А. Акмеология сегодня и завтра // Акмеология. – 1994. - №1. – С. 4-11.
7. Марков А.П. Основы социокультурного проектирования : учеб. пособие. – СПб.: СПбГУП, 1998. – 361 с, С. 9.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
9. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 156 с.

Т.В. Шеремета

Уровень профессиональной компетентности сотрудников
уголовно-исполнительной системы,
обучающихся в дополнительном профессиональном образовании

T.V. Sheremeta

The level of professional competence of employees
penal system,
trainees in additional vocational education

В статье рассматриваются вопросы профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы, организация этапов психологического сопровождения в системе дополнительного профессионального образования, уровень профессиональной квалификации, подтверждаемые проведенным констатирующим экспериментом. Автор делает вывод о необходимости осуществления целенаправленной деятельности по формированию профессиональной компетентности сотрудников в процессе персонализированного обучения.

Ключевые слова: сотрудники, уголовно-исполнительная система, персонализированное обучение, психологическое сопровождение, дополнительное профессиональное образование.

The article deals with the issues of professional competence of the staff of the penitentiary system, the organization of the stages of psychological support in the system of additional professional education, the level of professional qualifications, confirmed by the conducting experiment. The author concludes that it is necessary to carry out purposeful activities to build professional competence of employees in the process of personalized training.

Keywords: employees, the penitentiary system, personalized training, psychological support, additional professional education.

Многие вопросы качества образования, которые возникают в настоящее время в дополнительном образовании связаны с изменениями в подходах к профессиональной подготовке специалистов в результате востребованности новых качеств профессионала, основанных на умении самоактуализироваться, творить, налаживать эффективные коммуникации.

Системообразующим фактором личностно-ориентированного дополнительного профессионального образования становится профессиональное развитие обучаемых в процессе организации взаимодействия всех субъектов обучения с учетом предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала и конкретной учебно-пространственной среды. Центральным звеном дополнительного образования является профессиональное становление и развитие личности в процессе обучения, освоение профессии и готовности к успешной профессиональной деятельности.

Как известно, значительную роль в повышении эффективности подготовки специалистов имеет их обучаемость. На начальных этапах источником профессионального развития выступает уровень подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы, их мотивированность и успеваемость в процессе дополнительного образования. При этом под мотивами к профессиональной деятельности понимается осознание актуальных потребностей личности (саморазвития, самопознания, профессионального развития, повышение социального статуса и т.д.), удовлетворяемых посредством выполнения учебных, а в последствии служебных задач и побуждающих его к изучению специфики профессиональной деятельности. Все это возможно, если придерживаться персонализированного обучения.

Основываясь на том, что ведущим фактором, влияющим на обучаемость сотрудников уголовно-исполнительной системы, является мотив выбора профессии, мы определили необходимость установления степени данного влияния. Нами было предпринято исследование по выявлению качества персонализирующего обучения и влияние мотива выбора профессии на обучаемость сотрудников в процессе дополнительного образования.

Результаты проведенного исследования, показали, что профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор повышения возможностей усвоения учебной программы и обучаемости в целом. Становится очевидным необходимость формирования у сотрудников уголовно-исполнительной системы внутренней мотивации в процессе обучения в дополнительном профессиональном образовании по овладению профессиональными знаниями и навыками.

По мнению В.М. Монахова, О.М.Морозовой, недостаточная сформированность профессиональной мотивации у сотрудников является причиной серьезных недостатков в развитии профессиональной деятельности, связанных с деформацией, а иногда и стагнацией отдельных компонентов и даже деятельности в целом, потерей ее ценностно-смысловых ориентиров, традиционной ориентацией на формальные результаты деятельности, нежеланием отказаться от сложившихся устаревших стереотипов и др.

Таким образом, необходимо создавать условия для полноценного профессионального становления личности, оказание ей своевременной помощи и поддержки, а при необходимости – осуществление коррекции

профессионального развития, что является основным содержанием психологического сопровождения сотрудников. Решение задач психологического сопровождения соотносится с этапами профессионального обучения и воспитания в системе дополнительного образования: адаптация, интенсификация и идентификация.

На первом этапе психологическое сопровождение заключается в оказании сотрудникам помощи в адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности. К технологиям психологического сопровождения относятся: диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических установок; помощь в развитии учебных умений и регуляции своей деятельности; психологическая поддержка в преодолении трудностей и установлении комфортных взаимоотношений между всеми участниками процесса дополнительного образования; консультирование разочарованных в выбранной специальности; коррекция профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии. Психологическими критериями прохождения этого этапа являются адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности.

На этапе интенсификации психологическое сопровождение сводится к диагностике личностного и интеллектуального развития, оказанию помощи, поддержке в решении проблем взаимоотношений с коллегами. Психологическими критериями продуктивности этого этапа профессионального становления сотрудника уголовно-исполнительной системы является интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, оптимистическая социальная позиция.

На завершающем этапе профессионального образования – этап идентификации – важное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к специфике профессиональной деятельности. В связи с этим, психологическое сопровождение сотрудников уголовно-исполнительной системы заключается в финишной диагностике профессиональных способностей, помощи в нахождении профессионального поля для реализации себя. Психологические критерии прохождения этого этапа – полное отождествление себя с профессией, формирование готовности к ней, развитие способностей к профессиональной самопрезентации.

Продуктивное психологическое сопровождение сотрудников уголовно-исполнительной системы в дополнительном профессиональном образовании возможно при условии осуществления мониторинга профессионального развития с учетом факторов, влияющих на этот процесс.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и многолетний эмпирический опыт в системе Федеральной службы исполнения наказаний показал, что в дополнительном профессиональном образовании требуется целенаправленная, системная организация процесса персонализированного обучения сотрудников ФСИН России на основе

компетентностного подхода. Однако теоретически и методически данная проблема разработана недостаточно, вследствие чего нами было осуществлено ее экспериментальное изучение.

Экспериментальная работа базировалась на соответствующих методологии исследования общедидактических принципах: сознательности, активности, наглядности, систематичности, последовательности, прочности, научности, доступности, принципе разумной требовательности к личности сотрудника. Также мы учитывали идеи системно-деятельностного подхода в образовании, в формировании концептуального мышления сотрудников и становлении его профессиональной компетентности, принципы единства сознания и деятельности, комплексный подход к подбору методов изучения.

Для определения общего уровня качества персонализированного обучения сотрудников ФСИН России и ее отдельных показателей было проведено комплексное диагностирование (констатирующий эксперимент). В констатирующем эксперименте приняли участие сотрудники контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ). Констатирующий эксперимент включал в себя оценивание мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого, содержательного, поведенческого и рефлексивно-оценочного компонентов у сотрудников ФСИН России.

Также для определения степени сформированности каждого из критериальных показателей были определены характеристики, отражающие трехуровневое проявление профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Высокий уровень профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы: высокая мотивация к достижению успеха; высокая степень ценностного отношения к выбранной профессии; высокая эмоциональная устойчивость, умение сдерживать свои эмоции, целенаправленное поведение, волевые качества (самостоятельность, дисциплинированность, терпение, выдержка, высокая мобильность; инициативность и любознательность); чувство ответственности и личная дисциплина; локус контроля; стратегии преодоления жизненных проблем; стремление к самосовершенствованию; способность работать в группе; неконфликтность; адекватная самооценка; способность решать любые профессионально-личностные задачи с использованием профессионального и жизненного опыта и развитых личностно-профессиональных качеств; высокая степень сформированности рефлексивно-оценочных умений.

Средний уровень профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы: устойчивая мотивация к достижению успеха; устойчивая степень ценностного отношения к выбранной профессии; эмоциональная устойчивость, умение сдерживать свои эмоции, целенаправленное поведение, волевые качества (самостоятельность, дисциплинированность, терпение, выдержка, мобильность; инициативность и любознательность); чувство ответственности и личная дисциплина; локус контроля (объясняет личностные неудачи ситуативно (личными

особенностями или внешними или внутренними факторами)); наличие стратегии преодоления жизненных проблем, стремление к самосовершенствованию, способности работать в группе при поддержке коллег; средний уровень конфликтности; самооценка; способность решать любые профессионально-личностные задачи с использованием профессионального и жизненного опыта и развитых личностно-профессиональных качеств при поддержке коллег; ситуативная степень сформированности рефлексивно-оценочных умений.

Низкий уровень профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы: низкая мотивация к достижению успеха; низкая степень ценностного отношения к выбранной профессии; низкая эмоциональная устойчивость, неумение сдерживать свои эмоции, целенаправленное поведение, недостаточно развитые волевые качества (самостоятельность, дисциплинированность, терпение, выдержка, низкая мобильность, эпизодическое проявление инициативности и любознательности), недостаточно развитое чувство ответственности и личной дисциплины, проявление активности в общественной деятельности крайне занижено; локус контроля (объяснение своих неудач внешними или внутренними факторами); отсутствие стратегии преодоления жизненных проблем, стремления к самосовершенствованию, способности работать в группе; конфликтность; низкая самооценка; неспособность решать любые профессионально-личностные задачи с использованием профессионального и жизненного опыта и личностно-профессиональных качеств; низкая степень сформированности рефлексивно-оценочных умений

Для определения уровня сформированности профессиональной компетентности сотрудников ФСИН России на констатирующем этапе нами было проведено диагностирование отдельно по каждому компоненту компетентности. Представим данную диагностику ниже.

Мотивационно-ценностный компонент профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Для определения уровня его сформированности мы применяли следующие тестовые материалы: тест «Мотивация достижения успеха» (Т. Элерс), тест «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха» (Ю. М. Орлов), опросник «Морфологический тест жизненных ценностей» (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина), методика диагностики системы ценностных ориентаций личности (Е. Б. Фонталова в модификации Л. С. Колмогоровой, Д. В. Каширского).

Изучив и проанализировав полученные результаты по всем тестовым материалам, мы получили следующие результаты: низкий уровень эмоционально-ценностного компонента наблюдается у 40,2% сотрудников ЭГ и 41,7% сотрудников КГ; средний уровень выявился у 40,3% сотрудников ЭГ и 38,7% сотрудников КГ; высокий уровень – у 18,5% и 17,9% сотрудников ЭГ и КГ соответственно.

Эмоционально-волевой компонент профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Для определения уровня его сформированности мы применяли следующие тестовые материалы: тест «эмоциональная устойчивость», тест эмоций (Баса-Дарки в модификации Г. В. Резапкиной), тест «Диагностика волевого потенциала личности», тест на самостоятельность, тест на уравновешенность.

Изучив и проанализировав полученные результаты по всем тестовым материалам, мы получили следующие результаты: низкий уровень эмоционально-волевого компонента наблюдается у 39,8% сотрудников ЭГ и 41,1% сотрудников КГ; средний уровень выявился у 44,3% сотрудников ЭГ и 40,9% сотрудников КГ; высокий уровень – у 17,9% и 18,9% сотрудников ЭГ и КГ соответственно.

Содержательный компонент профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Для определения уровня его сформированности мы применяли следующие тестовые материалы: тест на самостоятельность и инициативность, тест «Оценка уровня ответственности», тест «Изучение стратегий преодоления жизненных проблем», тест «Роли в команде» (М. Белбин), тесты на конфликтность (К. Томас, Кноблех-Фальконетт), тест на самооценку, тест «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер).

Изучив и проанализировав полученные результаты по всем тестовым материалам, мы получили следующие результаты: низкий уровень содержательного компонента наблюдается у 40,2% сотрудников ЭГ и 38,9% сотрудников КГ; средний уровень выявился у 43,9% сотрудников ЭГ и 44,1% сотрудников КГ; высокий уровень – у 19,1% и 18,9% сотрудников ЭГ и КГ соответственно.

Поведенческий компонент профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Для определения уровня его сформированности мы применяли наблюдение, включенное и не включенное, ориентируясь на классическую линейную модель Канфера и Саслова (Kanfer&Saslow, 1965). Они предложили так называемую «формулу поведения», состоящую из следующих показателей: S – стимульные условия, O – переменная организма, R – реакции, KV – отношение контингентности, или план подкрепления (отношение между реакцией и последствием), и C – последствия. Позитивное последствие (позитивное подкрепление: C+) или отмена негативного последствия (негативное подкрепление: ϕ^-) повышает вероятность наступления того или иного поведения; отмена позитивного последствия (наказание, угасание: ϕ^+) или негативное последствие (наказание: C-) снижает вероятность наступления соответствующего поведения.

Изучив и проанализировав полученные результаты по экспериментальным материалам, мы получили следующие результаты: низкий уровень поведенческого компонента наблюдается у 39,7% сотрудников ЭГ и 40,1% сотрудников КГ; средний уровень выявился у 41,5% сотрудников ЭГ и

42,0% сотрудников КГ; высокий уровень – у 18,1% и 17,8% сотрудников ЭГ и КГ соответственно.

Рефлексивно-оценочный компонент профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Для определения уровня его сформированности мы применяли следующие тестовые материалы: методика диагностики индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой.

Проведенный тест на выявления уровня рефлексивности дал следующие результаты: низкий уровень отношенческого компонента имеют 50,2% сотрудников в ЭГ и 48,3% – в КГ; средний уровень наблюдался у 43,1% сотрудников в ЭГ и 43,3% сотрудников в КГ; высокий уровень – 14,7% сотрудников в ЭГ и 14,5% сотрудников в КГ.

Анализ полученных результатов по пяти компонентам профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы, проведенных в начале экспериментальной работы в системе дополнительного образования (2014-15 гг.), показал, что среди обследованных сотрудников 30,6% ЭГ и 38,3% КГ составили сотрудники с низким уровнем сформированности профессиональной компетентности, 44,7% ЭГ и 39,7% КГ – со средним, 24,7% ЭГ и 22% КГ – сотрудники с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности.

Итак, мы наблюдаем, что большинство сотрудников (44,7% ЭГ и 39,7% КГ) обладают средним уровнем профессиональной компетентности, у 30,6% сотрудников ЭГ и 38,3% сотрудников КГ отмечается низкий уровень профессиональной компетентности и лишь 24,7% сотрудников ЭГ и 22% сотрудников КГ обладают высоким уровнем профессиональной компетентности.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что профессиональная компетентность сотрудников ФСИН России отличается невысоким уровнем сформированности. Работа по ее формированию осуществляется с помощью недостаточно эффективных в настоящих условиях методов и форм, характеризуется недостаточной систематичностью и согласованностью действий преподавателей.

Таким образом, учитывая все вышесказанное, мы пришли к выводу, что необходимо осуществление целенаправленной деятельности по формированию профессиональной компетентности сотрудников в процессе персонализированного обучения.

Литература

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // *Almamater* (Вестник высшей школы). – 2012. – № 3. – С. 3.

2. Барабанщиков А.В. Принципы системности в современной психологии // Психология. – 2004. – № 3. – С. 3-17.
3. Бондаренко С.А. Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста // Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования: мат-лы всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2004. – Ч. 1. – 188 с.
4. Вотинов А. А. Подготовка сотрудников ФСИН России к профессиональной деятельности средствами метода педагогического моделирования // Казанская наука. – 2016. – № 4. – С. 110-112.
5. Давыдов В.П., Кондратьева О.В. Личностно-ориентированный подход к педагогической подготовке преподавателя военных образовательных организаций // Мир образования – образование в мире. – 2016. – № 4 (64). – С. 181-190.
6. Дебольский М.Г., Чернышкова М.П. Особенности профессионального выгорания сотрудников уголовно-исполнительной системы // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2015. – № 3 (130). – С. 10-78.
7. Зеер Э.Ф. Тенденции модернизации профессионально-педагогического образования // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 10. – С. 15-19.
8. Злобин С.И. Кадровый резерв как необходимое условие совершенствования кадровой работы уголовно-исполнительной системы // Вестник Пермского института ФСИН России. – 2014. – № 1. – С. 67-70.
9. Кирьякова А.В., Ольховая Т.А., Белоновская И.Д. Аксиология образования. Прикладные исследования в педагогике: монография. – М.: Дом педагогики, 2010. – 293 с.
10. Климов Е.А., Бодалев А.А., Деркач А.А., Карпов А.В. О задачах и направлениях современных акмеологических исследований // Акмеология. – 2013. – № 3 (47). – С. 85-90.
11. Никитина Т.В., Никитин П.И. Учет специфики профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы при разработке модели подготовки выпускника юридического профиля в Пермском институте ФСИН России // ППД. – 2016. - № 3. – С.90-96.
12. Овчинников О.М. Актуальные вопросы подготовки специалистов для оперативных подразделений уголовно-исполнительной системы (на примере ВЮИ ФСИН России) // Вестник Владимирского юридического института. – 2016. – № 1 (28). – С. 42-45.
13. Папкин А.И. Вопросы психологии коллектива сотрудников органов внутренних дел. – М., 1981. – 139 с.
14. Поваренков Ю. П. Психология становления профессионала. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2000. – 98 с.

15. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., 1996.
16. Сапожников А.Н. Формирование педагогической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2011. – 19 с.
17. Сергеев Н.К., Борытко Н.М. Воспитание гражданской позиции // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – №3(98). – С. 16-22.
18. Сорокин А.В. Формирование профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России: автореф. ... дисс. канд.пед.наук. – Шуя, 2012. – 21 с.
19. Ткаченко Е.В. Основы регионализации базового профессионального образования. – М.: Изд. центр НПО, 2001. – 46 с.
20. Феденко Н.Ф. Актуальные проблемы военной социальной психологии. – М.: Наука, 1983. – С. 270-280
21. Хальзов В.С., Женатова Т.Л. О духовно-нравственном воспитании личности учащихся в условиях военно-учебного заведения // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2008. – № 3. – С. 208-214.
22. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.
23. Шевченко И.В., Бялт Б.С. Актуальные проблемы понимания правового статуса личности в государстве // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – №4. – С. 128-130.

А.А. Редников

Компетентностный подход
в формировании социальной компетентности сотрудников

A.A. Rednikov

Competence approach
in the formation of social competence of employees

В статье рассматриваются вопросы подготовки методически компетентного сотрудника, обладающего различными видами компетенций, в том числе социальной компетенцией, что позволяет ему выполнять специфические функции профессиональной деятельности. Автор определяет социальную компетенцию, относящуюся к социальному воздействию человека и компетенцию в общении, при которой навыки автоматизированы и дают возможность гибко менять стратегию и планы поведения с учетом узкого и широкого контекста: узкий (особенности социальной ситуации); широкий (социальные нормы и условия). Социальная компетентность рассматривается из компонентной структуры (мотивационно-ценностный, операционно-содержательный, эмоционально-волевой).

Ключевые слова: сотрудники пеницитарной системы, сотрудники, повышение квалификации, компетентностный подход.

The article deals with the training of a methodically competent employee with various types of competencies, including social competence, which allows him to perform specific functions of professional activity. The author defines social competence related to the social impact of a person and competence in communication, in which skills are automated and provide an opportunity to flexibly change the strategy and plans of behavior, taking into account the narrow and broad context: narrow (features of social situation); wide (social norms and conditions). Social competence is considered from the component structure (motivational and value, operational and content, emotional and volitional).

Key words: penitentiary system employees, employees, advanced training, competence-based approach.

Инновационные процессы современной социально-экономической жизни общества обусловили необходимость изменений образовательной системы. Продолжается поиск новых подходов к подготовке методически

компетентного сотрудника, не только владеющего своей профессией, но и имеющего широкий кругозор, способного к работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Компетентностный подход, олицетворяющий сегодня инновационный процесс в образовании, соответствует принятой в большинстве развитых стран общей концепции образовательного стандарта и прямо связан с переходом от конструирования содержания образования и систем контроля его качества к системе ключевых компетентностей.

Перед образовательными учреждениями системы дополнительного профессионального образования, осуществляющими подготовку специалистов в сфере пеницитарной деятельности, ставятся сложные задачи формирования высокопрофессиональной личности, обладающей различными видами компетенций, в том числе социальной компетенцией, что позволяет выполнять специфические функции профессиональной деятельности. Особенности этой деятельности таковы, что она, как правило, сопровождается высоким уровнем нагрузок психологического характера, происходит в форме непосредственного противодействия со стороны криминальных элементов. В этих условиях эффективность выполнения служебных задач во многом зависит от уровня сформированности социальной компетентности.

Формирование социальной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы как один из важнейших компонентов профессионализма кадров, должно стать необходимой составляющей учебного процесса в ведомственном вузе.

Итак, одной из актуальных проблем современного образования для формирования личности, способной к социальной мобильности и постоянному развитию является вопрос формирования социальной компетентности, отражающей потенциал личности. Предлагается видение социальной компетентности как набора компетенций, которые необходимы каждому сотруднику для выполнения служебных обязанностей и намеренно, их сознательно развивать при специально организованном процессе обучения.

Под понятием компетентности понимается система компетенций, наличие определенных знаний и необходимого опыта для результативной деятельности в заданной области. Компетентность человека имеет определенную структуру, включающую компоненты, связанные со способностью личности решать необходимые проблемы в различных областях деятельности: самостоятельной познавательной, гражданско-общественной, социально-трудовой, культурно-досуговой.

И.А. Зимняя разделяет компетенцию, относящуюся к социальному воздействию человека и социальной сферы на компетенцию социального взаимодействия (с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, социальная мобильность) и компетенцию в общении (устное, письменное,

диалог, монолог: знание и соблюдение традиций, этикета: кросс-культурное и иноязычное общение: деловая переписка: коммуникативные задачи).

Ориентирами для формирования социальной компетентности является: осознание необходимости расширения или наличия широкого диапазона специальных знаний, умений с целью достижений высокого уровня адаптивности; осмысление и адекватная оценка своих возможностей в ситуации по достижению предполагаемого результата; умение (способность, готовность) актуализировать свой личностный опыт применительно к конкретной ситуации; определение возможных и наиболее эффективных способов деятельности; готовность к принятию личной ответственности за выбор действий в сложившейся ситуации.

Обратим внимание на то, что под социальной компетентностью чаще всего понимается «результат особого стиля уверенного поведения, при котором навыки уверенности автоматизированы и дают возможность гибко менять стратегию и планы поведения с учетом узкого и широкого контекста»: 1) узкий (особенности социальной ситуации); 2) широкий (социальные нормы и условия). Многие исследователи подчеркивают, что социальная компетентность проявляется в способности работать в команде, в коммуникации, разрешении конфликтов, выносливости.

Сотрудникам уголовно-исполнительной системы приходится нести службу в особых, экстремальных условиях. К особым условиям отнесем деятельность сотрудников выполняющих постоянно возложенные на них служебные задачи, требующие выполнения правовых норм по отношению к подозреваемым, обвиняемым, осужденным; к экстремальным условиям отнесем действия сотрудника при нападении на него осужденного, групповые неповиновения, массовые беспорядки, захват заложника. В таких условиях сотрудник действует в условиях дефицита времени. Деятельность в таких условиях представляет реальную опасность для сотрудников. Исходя из данных условий службы, предлагается обучение посредством интерактивных методов для формирования социальной компетентности.

Большое внимание исследованию социальной компетентности уделено зарубежными авторами. Так немецкими психологами У. Пффингстен и Р. Хинтч социальная компетентность трактуется как владение когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения, которые в определенных ситуациях ведут к долгосрочному благоприятному соотношению положительных и отрицательных следствий. Г. Спивак и М. Шаре рассматривают социальную компетентность как набор связанных между собой умений в решении межличностных проблем. М. Аргайле в понятии «общая социальная компетентность» объединял профессиональную и коммуникативную компетентность, считая необходимым рассматривать их во взаимосвязи. Х. Шредер и М. Форверг считают, что структуру социальной компетентности пронизывают четыре свойства личности: коммуникабельность, решимость, влияние, самоуважение.

Мы считаем, что социальная компетентность человека, кроме того, включает в себя: знания об устройстве и функционировании социальных институтов в обществе; о социальных структурах; о различных социальных процессах, протекающих в обществе; знания ролевых требований и ролевых ожиданий, предъявляемых в обществе к обладателям того или иного социального статуса; навыки ролевого поведения, ориентированного на тот или иной социальный статус; знания общечеловеческих норм и ценностей, а также норм (привычек, обычаев, традиций, нравов, законов, табу и т. п.) в различных сферах и областях социальной жизни – национальной, политической, религиозной, экономической, духовной и др.; умения и навыки эффективного социального взаимодействия (владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, механизмами взаимопонимания в процессе общения); знания и представления человека о себе, восприятие себя как социального субъекта и т. д.

Исходя из вышесказанного, отметим, что социальная компетентность состоит из следующих компонентов: мотивационно-ценностный (мотивы социальной деятельности, сформированность мотивации, стремление к достижениям, установки на социальное взаимодействие, отношение к нравственным нормам, ценности общественного и личного порядка); операционно-содержательный (совокупность знаний, умений, навыков, позволяющая осуществлять критический анализ своих и чужих поступков, прогнозировать результат взаимодействия, осуществлять коммуникацию, влиять на других людей, ставить цели и добиваться их реализации); эмоционально-волевой (способность осуществить выбор решения, способность к самоконтролю и саморегуляции, готовность взять на себя ответственность, решительность, уверенность в себе).

Научные взгляды на сущность социальной компетентности отражены в работах В.Ш. Масленниковой. Социальная компетентность, по мнению автора, объединяет ценностное понимание социальной действительности, категориальные конкретные социальные знания в качестве руководства к самоопределению, как умения индивида осуществлять социальные технологии в главных сферах деятельности человека. В силу этого в центр процесса формирования такой компетентности предлагается поместить развитие у людей локус контроля (свойство личности приписывать свои успехи или неудачи внутренним, либо внешним факторам) и их информирование по всем вопросам социальной реальности. В.Ш. Масленникова выделяет три компонента социальной компетентности: индивидуально-личностный; социологический; жизненно-футурологический.

Проведенный анализ научных исследований позволяет сделать вывод о различных подходах к пониманию сущности социальной компетентности: социальная компетентность представлена или как интегративное качество личности, или как социальное взаимодействие; социальная компетентность характеризуется как результат некоторой деятельности или показатель достижений личности в определенном виде деятельности; содержательный

компонент формирования социальной компетентности зависит от возраста человека. Процесс формирования и развития социальной компетентности в разные возрастные периоды имеют как общие, так и особенные черты, включающие как различные, так и сходные компоненты.

На основе теоретических исследований можно сформулировать следующее понятие социальной компетентности: это комплекс знаний о социальной действительности, система социальных умений, навыков и социально-личностных характеристик, уровень сформированности которых у каждого человека позволяет ему выстраивать свое поведение, учитывая особенности социальной ситуации, и эффективно выполнять заданную социальную роль.

По нашему мнению специфика социальной компетентности – это не обычная сумма знаний, это способность человека решать жизненные проблемы и задачи, находить выход в повседневных реальных ситуациях, используя приобретенные умения и навыки, учебный и жизненный опыт, социальные ценности и личные мотивы.

Специфика специальной компетентности сотрудника уголовно-исполнительной системы заключается в том, что сотрудник адекватно оценивает тот социум, с которым ему приходится сталкиваться в сфере профессиональной деятельности связанных должностными обязанностями; осознано формирует и развивает себя в процессе служебной деятельности; повышает авторитет своей профессии в социуме. Таким образом, анализ существующих подходов к определению «социальной компетентности» дает нам основание определить общее понимание социальной компетентности как интегративное качество личности.

Предъявляемые требования к социальной компетентности сотрудника Федеральной службы исполнения наказаний России, исходят из престижности профессии, социальной стабильности в обществе, социальной важности профессии. Данные факты, как показывает наш многолетний эмпирический опыт в процессе обучения сотрудников в ФКУ ДПО Кировский ИПКР ФСИН России, влияют на формирование социальной компетентности сотрудников Федеральной Службы исполнения наказаний России.

Исследование содержания, источников по формированию социальной компетентности сотрудников УИС, а также ее определения в российской научной среде позволяет утверждать, что социальная компетентность понимается как социальный успех, успешное социальное функционирование, способность достигать желаемых результатов, умение выбирать социальные ориентиры и действовать адаптивно, а также выработку социальной точки зрения, включающую в себя комплексную многоплановую систему оценки, систему знаний о социальной действительности, систему социальных умений и навыков взаимодействия сценариев поведения в типичных, экстремальных социальных ситуациях. (Е.В. Коблянская, 1995; В.Н. Куницына, 2001).

Исследуя социальную компетентность сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России, важно охарактеризовать специфику

требований по должностным категориям и степень социально-психологической готовности личности к данной должностной категории в процессе повышения квалификации в ФКУ ДПО Кировский ИПКР ФСИН России.

Стандарты обучения по повышению квалификации сотрудников УИС в ИПКР ФСИН России и мировые требования к работе с осужденными внедряются в образовательный процесс. Однако применение компетентностного подхода в образовательном процессе ИПКР ФКУ ДПО ФСИН России требует решения многих исследовательских задач. Перечислим некоторые из таких задач, например вопросы формирования социальной компетентности сотрудника УИС, сущности социальной компетентности сотрудника, ее структуры и содержания.

Российский педагог-исследователь Э.Ф. Зеер и представители его научной школы ключевыми компетенциями, которые обеспечивают формирование социальной компетентности, называют:

межкультурные и межотраслевые знания, умения, способности, которые необходимы личности для адаптации и эффективной деятельности в разнообразных профессиональных сферах;

комплекс универсальных (интегральных) знаний, которые содержат общенаучные и общепрофессиональные категории, принципы и закономерности функционирования науки, техники, общества, и обуславливают осуществление специальных компетентностей и конкретных компетенций.

Например, С.Е. Шишов, предлагает следующее определение ключевых компетенций – это «общая (универсальная) способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий».

Изучение научного поля психолого-педагогических исследований установило, что общепринятого мнения в теории и методике профессионального образования в данном отношении не существует. Так некоторые ученые предлагают рассматривать в этом контексте общую социально-психологическую компетентность, которая предполагает готовность и склонность результативно взаимодействовать с коллегами, разбираться в себе и других при устойчивом изменении психических состояний, межличностных взаимоотношений и обстоятельств общественного окружения. В структуру этого блока включаются следующие компетентности:

социальные (толерантность, ответственность, способность работать в коллективе и т.п.);

персональные (готовность и стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию, рефлексия, креативность и т.п.);

информационные (владение новыми технологиями, их критическое использование, знание иностранных языков и т.п.);

экологические (экологическая ответственность, основанная на знании общих законов развития общества и природы);

валеологические (готовность и стремление к ведению здорового образа жизни) и др.

Специальная социально-психологическая компетентность представляет собой готовность и способность личности активизировать важные качества, которые обеспечивают производительность непосредственной трудовой деятельности сотрудника уголовно-исполнительной системы.

Для характеристики социально-психологической компетентности специалиста различных специальностей можно применить классифицирование профессий Е. А. Климова, который разделяет профессии на группы в зависимости от объекта труда (человек – человек, человек – знаковая система, человек – художественный образ, человек – техника, человек – природа):

социальная компетенция (способность брать на себя ответственность, коллективно принимать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным культурам и религиям, проявление взаимосвязи персональных интересов с потребностями организации и социума);

социально-информационная компетенция (владение информационными технологиями);

когнитивная (персональная) компетенция (стремление к устойчивому росту образовательного уровня, нужда в систематизации и исполнении своего личностного потенциала, желание индивидуально овладевать новыми знаниями и умениями, стремление к самосовершенствованию);

межкультурная компетенция;
компетенция в сфере самостоятельной познавательной деятельности;

специальная компетенция (готовность к независимому выполнению профессиональных действий, определение результатов своего труда).

Рассматривая социальную компетентность сотрудников уголовно-исполнительной системы, отметим, что она позволяет им благополучно адаптироваться в различных социальных и профессиональных группах. Наличие социальной компетентности при повышении квалификации имеет большое место в квалификации сотрудника, в соответствии с позицией Э.Ф. Зеера и Г.М. Романцева, подразумевая «совокупность социальных и профессиональных квалификационных требований, которые предъявляется к социальным и профессиональным способностям человека».

Еще одна точка зрения на развитие социальной компетентности принадлежит О.В. Ховову. По его мнению, квалификация сотрудника уголовно-исполнительной системы зависит не только от профессиональных навыков, опыта деятельности, умений и знаний, но также постижение социальных, коммуникативных и индивидуальных способностей, обеспечивающих самостоятельность профессиональной деятельности.

Следовательно, главенствующей линией формирования социальной компетентности является формирование отдельных компетентностей входящих в структуру социальной компетентности. При этом воздействие должно быть направлено на три подструктуры компетентности (эмоционально ценностная подструктура, когнитивная подструктура, операциональная подструктура).

В педагогическом процессе обучения, стоит отметить общий подход к формированию социальной компетентности сотрудников УИС, а также по профессиональным категориям обучающихся сотрудников УИС. Важным моментом является наличие знаний коммуникативных правил общения с контингентом, субкультуры осужденных, основ самоорганизации поведения и профессионально-личностного развития личности, осознание мотивов и социальных установок, значимости, смысла профессиональной деятельности и готовность к экстремальным ситуациям, отношение к служебной деятельности как профессиональной ценности, профессионально значимые личностные качества, такие как быстрота мышления, прогностичность, профессиональная честь, потребность в соблюдении законности и правопорядка, самообладание, уверенность в своих силах, настойчивость, ответственность за свои поступки.

Подготовка высококвалифицированного сотрудника профессионального образования является основным этапом в процессе его реформирования. Происходят изменения, которые необходимы для того, чтобы обеспечить повышение качества образования сотрудников уголовно-исполнительной системы и приведение их компетенций в соответствие с запросами работодателей. Компетентностный подход в профессиональном образовании формирует новую модель высококвалифицированного сотрудника, который отвечает условиям экономического развития страны и востребован на рынке труда. Этот подход позволяет актуализировать у сотрудников спрос на образование и обеспечивает высокое качество его подготовки. Результатом обучения является приобретение сотрудниками социальной компетенции в процессе освоения профессиональных модулей

Литература

1. Болотов В. А. Основные подходы к созданию общероссийской системы оценки качества образования в Российской Федерации // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 26-39.
2. Бондаревская Е. В., Бермус А. Г., Хоронько Л. Я. Методологическая сфера образования: монография. – Ростов-на-Дону: Булат, 2007. – 234 с.
3. Ефремова Н. Ф. Оценочная деятельность педагога при компетентностном обучении / Развитие личности в образовательных системах. Материалы докладов XXX международных психолого-

педагогических чтений. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ. – 2011. – ч. 2. – С. 173-180.

4. Загвязинский В. И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография. – 2011. – 146 с.

5. Запесоцкий, А. С. Образование: философия. Культурология. Политика: Монография. – М.: Наука, 2003. – 455 с.

6. Ильин Е. П. Психология воли. – М., 2000. – 307 с.

7. Ильинский И. М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. – М.: Голос, 2001. – 696 с.

8. Ковалева А. И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социологические исследования. – 2003. – № 1. – С. 109-115.

9. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 134 с.

10. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

11. Осницкий А. К. Регуляция деятельности и направленность личности. – М.: Издательство Моск. экономико-лингвист. ин-та, 2007. – 232 с.

12. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

13. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

14. Фалеева Л. В. Структура организационной культуры личности студента с позиции компетентностного подхода // Педагогика. Общество. Право. – 2016. - № 2. – С. 32-44.

15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

16. Erdmann J. W. Kunstlernen – VomLerneneinerKulturzueinerKultur des Lernens Electronic resource. Режим доступа: <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/CDroh/Kumulus/Block3/310.pdf>

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

С.С. Шаров

Образование через всю жизнь.
Проектировочная компетенция
работников агропромышленного комплекса

S.S. Sharov

Lifelong education.
Design competence
workers of the agro-industrial complex

В статье рассматриваются вопросы изменившихся целей прогресса в образовании и признание обучения на протяжении всей жизни посредством создания гибких путей обучения. Отмечается, что успешная политика в сфере обучения должна включать основные принципы и процедуры признания предшествующего обучения на основе результатов обучения независимо от того, было ли это обучение получено через формальные или неформальные маршруты. Автор раскрывает меняющиеся роли и функции квалификации, которые в настоящее время ориентированы на обучение на протяжении всей жизни в условиях технологических и экономических изменений и старения населения.

Ключевые слова: образование через всю жизнь, проектировочная компетенция, агропромышленный комплекс, квалификация, профессиональная компетентность.

The article addresses the changing goals of educational progress and the recognition of lifelong learning through the creation of flexible learning paths. It is noted that a successful learning policy should include basic principles and procedures for recognizing prior learning based on learning outcomes, regardless of whether this learning was received through formal or informal routes. The author reveals the changing roles and functions of qualifications that are currently focused on lifelong learning in the context of technological and economic changes and population aging.

Key words: lifelong education, project competence, agro-industrial complex, qualification, professional competence.

Существующие программы в области образования и обучения имеют три основные общие цели: улучшить качество и эффективность систем образования и обучения; обеспечить доступность этих программ для всех и открыть образование и обучение для большего числа обучающихся. С 2006 г. в рамках программ в области образования и обучения с целью контроля за принципами идентификации и проверки неформального обучения был выдвинут ряд рекомендаций и резолюций для продвижения к достижению цели: образование через всю жизнь. К ним относятся: развитие европейских квалификационных рамок для обучения на протяжении всей жизни, стандарты и руководящие принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования, Европейская система кредитных переводов для высшего образования, Европейская кредитная система для профессионального образования и обучения взрослых.

Одним из результатов экономического кризиса стала адаптация программ образования и обучения к восстановлению экономической и социальной инфраструктуры. Были созданы «Стратегические рамки европейского сотрудничества в области образования и обучения», которые обеспечили непрерывное обучение как ключ к занятости, экономическому успеху и устойчивости. «Стратегические рамки» установили четыре европейских цели, которые должны быть достигнуты к 2020 г.:

- обеспечение непрерывного обучения и мобильности в реальности;
- повышение качества и эффективности образования и обучения;
- содействие справедливости, социальному сплочению и активному гражданству граждан;
- усиление креативности и инноваций, в том числе предпринимательства на всех уровнях образования и обучения.

Важным моментом является то, что среди целей прогресса в образовании, намеченных на ближайшую перспективу, признано обучение на протяжении всей жизни посредством создания гибких путей обучения. В частности, успешная политика в сфере обучения на протяжении всей жизни должна включать основные принципы и процедуру признания предшествующего обучения на основе результатов обучения независимо от того, было ли это обучение получено через формальные или неформальные маршруты.

Валидация неформального обучения связана с другим важным аспектом развития обучения на протяжении всей жизни: она считается драйвером и катализатором реформ, увеличивая темпы, связанные с непрерывным обучением и развитием национальных квалификационных рамок.

Ключевым аспектом современного образования является рассмотрение меняющихся ролей и функций квалификаций, которые в настоящее время ориентированы на обучение на протяжении всей жизни в условиях технологических и экономических изменений и старения населения. Это включает в себя разработку механизмов и инструментов, которые поддерживают передачу и накопление результатов обучения, таких как

подтверждение неформального обучения и перевода кредитов. Предполагаем, что признание неформального и формального обучения является средством поддержки обучения работников агропромышленного комплекса на протяжении всей жизни.

Условия обучения на основе работы, такие как «глобализация» и «общество знаний», являются синонимами требований к изменению и обновлению, которые показывают переход от образования к обучению, и, которые не могут быть приобретены с помощью традиционных образовательных маршрутов. Рабочее место все чаще воспринимается как место для развития навыков, которые достигнуты путем повышения квалификации.

Университеты часто используются для непрерывного профессионального развития и разработки краткосрочных курсов, но не обязательно для обучения в более общем плане, что объясняется наибольшей долей затрат на организацию обучения. Современные ученые считают, что обучение на основе работы есть одна из форм обучения вне высшей школы или дополнительного образования. Большая часть обучения, которое происходит на рабочем месте или в результате возникающих проблем на рабочем месте, является вне сферы привлечения вузов из-за мимолетного характера. Однако профессиональное обучение, связанное с навыками и знаниями более высокого уровня, безусловно, актуально с участием вузов. Национальные системы обучения и квалификации рассматриваются как средство признания навыков на рабочем месте с национальными квалификациями. В этом случае учебное занятие осуществляется на рабочем месте в риторике непрерывного обучения.

В высшем образовании аккредитованное на основе работы обучение связано с экономическими императивами и демократическими императивами для расширения доступа к профессиональному образованию. Долгосрочное аккредитованное обучение на основе работы часто является излишним, когда, в общем, обучение воспринимается как учебная программа высшего образования. Аналогично рабочее место и работа, связанные с обучением, также используются для обозначения более широких концепций обучения работников агропромышленного комплекса, стимулируемых потребностями рабочего места.

Обучение, связанное с работой, рассматривается как гораздо более широкий термин, который включает все аспекты обучения, связанные с работой, такие как организационная подготовка и развитие, но не считается профессиональным обучением в строгом смысле. Поэтому под обучением на рабочем месте в перспективе понимается достижение запланированных результатов обучения, которые могут быть как формальные, так и неформальные. Обучение работников агропромышленного комплекса в таких условиях определяется как «работа как учебная программа» в контексте официальной системы учета. Она включает в себя обучение (как получить новые или существующие результаты лучше, профессиональнее) по изучению

того, что имеет место на рабочем месте, профессиональная подготовка и развитие опыта работы.

Обучение на рабочем месте связано с двумя основными метафорами обучения: обучение как приобретение (владение и передача) и обучение в качестве участия. Они подкреплены теориями обучения как продукта с видимым, идентифицируемым результатом или обучением как процессом, в котором работники агропромышленного комплекса улучшают свою работу, соответственно. Можно также предложить обучение как «запрос», или как «строительство/реконструкция» и «продуктивное отражение» в предположении, что обучение – это просто достижение образования.

В обучении взрослых ученые предлагают четыре перспективы обучения: 1 – обучение как приобретение; 2 – обучение в качестве рефлексии; 3 – обучение как практика, основанная на знаниях сообщества и 4 – обучение как воплощенный совместный процесс.

Изучение контента как метафора приобретения знаний доминировала в системах народного мышления и формального образования: обучение рассматривалось как предметный процесс и проявлялся в большинстве образовательных траекторий обучения, приобретения контента, доставки курсов, предложений курсов, загрузки курса и т.д. Это очевидно применительно к квалификации в качестве основы развития навыков. Аналогичным образом, считается, что ассимилятивное и аккомодационное обучение являются наиболее распространенными формами повседневного обучения. В зарубежном образовании работников агропромышленного комплекса определяется четыре типа обучения: кумулятивное или механическое обучение, ассимилирующее или обучение путем добавления адаптивного или трансцендентного обучения и значительного / экспансивного / переходного / трансформативного обучения. Ассимилятивное и адаптивное обучение различаются по основаниям, аналогичным однокурсному и двухконтурному обучению, ориентированному на повышение квалификации.

Предполагаем, что такая концептуализация обучения является свидетельством сдвига парадигмы от обучения, ориентированного на преподавателя, опирающегося на традиционные подходы в педагогике, к андрагогике. В этом случае исследование самоопределяющегося обучения предполагает разработку различных перспектив обучения, основанных на экономической и образовательной реформе, где обучение на основе работы описывается как одна образовательная стратегия в этой реформе. Обучение на основе работы также определяется как форма гибкого обучения, поддерживаемая риторикой непрерывного обучения или подмножеством обучения на протяжении всей жизни.

Индивидуальные и социальные перспективы обучения работников агропромышленного комплекса комментируют растущую трудность определения концепции обучения на рабочем месте и выходят за рамки метафоры приобретения ими профессиональной компетентности. Понимание обучения на рабочем месте рассматривается как более целостная концепция:

социально-культурный процесс с индивидуальным и социальным обучением переплетаются. Модель «сообщества практики» как одна из социальных теорий обучения предлагает объединить конкретного человека с коллективом, вытесняя традиционные концепции обучения, которые сохраняются в сознании отдельного работника с коллективным процессом согласования смысла в конкретном контексте и сообществе практики.

Более широкий социальный и культурный контекст учебного процесса особенно актуален при обсуждении профессионального сотрудничества, которое описывается как групповое отражение общей проблемы, а неиндивидуальное отражение в группах. Фактически предполагается, что отражение ограничено, если оно задумано в индивидуалистическом дискурсе. Существует также другая опасность: рефлексия становится чрезмерно инструментальной без ссылки на контекст или результаты. Отражение как важная часть учебного процесса, что было подчеркнуто рядом ученых по андрагогике и непрерывного образования, включает такой этап как «рефлексивное наблюдение» или «рефлексивный практикующий», представляя обзор вопросов с отражением на практике.

Одна из существующих проблем, связанных с зависимостью размышлений в эмпирическом обучении и профессиональном развитии – это то, что рефлексивные действия не обязательно приводят к обучению и наоборот. Кроме того, отражение не всегда соответствует концепции оценки. Отражение ограничено, предлагая множество вариаций только одной идеи.

Значительное время обучение не считалось деятельностью, если оно происходило строго за пределами рабочего места. Большая часть проводимых под руководством ученых исследований по обучению на рабочем месте занимает позицию человеческого капитала, которая опирается на метафору приобретения, прежде всего, опыта. Кроме того, эта позиция предполагает, что можно определить обучение на рабочем месте более эффективным, т.к. оно имеет больше возможностей в учете запланированных вмешательств, которые естественно возникают в рамках рабочего процесса, в отличие от учебных мероприятий.

Важность общинного и неформального образования, в котором знания не являются чем-то формально накапливаемым, а коллективно используются, проверяются, подвергаются сомнению и производятся, чтобы понять производственный процесс и коллективно действовать. Изучение коллективного опыта как метафора участия работников агропромышленного комплекса в профессиональном повышении квалификации воспринимается как процесс и продукт обучения, как люди действительно улучшают свои возможности на работе. Это улучшение встроено в конкретный контекст и рождается вне взаимодействия между людьми, и не измеряется поведенческими результатами. Фактически это подчеркивает точку непостоянства результатов обучения в ситуации отсутствия практики. Это также поднимает вопрос о разделении базы знаний на академические и рабочие: первое относится к форме производства знаний, которые являются

академическими, дисциплинарными, однородными и иерархическими; вторые – это знания, которые осуществляются в контексте приложения, они трансдисциплинарные, гетерогенные, временные, социально подотчетные и рефлексивные, а также более временные и локализованные. Эта классификация производства знаний помогает понять, как знание на рабочих местах может потребоваться иначе, чем знание академических институтов.

Вопросы природы знаний, приобретаемых в обучении на рабочем месте, такие как явные и негласные знания, поднимаются на протяжении всего периода обучения на рабочем месте. Говоря о трудовом обучении можно объединить теорию с практикой и, следовательно, на пересечении явных и негласных знаний. Из этого следует, что овладение учебной программой подразумевает степень знания, умения и компетентность со стороны работников агропромышленного комплекса, объясняет преобладание непрерывного обучения и доступа к программам во избежание повтора в обучении на рабочем месте в отличие от традиционного приобретения научных знаний. Это различие подчеркивает междисциплинарность и совместное производство знания в обучении на рабочем месте, который формируется путем слияния негласного и явного знания. Итак, неформальное обучение – обучение, которое возникает в результате повторного обучения путем приобретения новых знаний или опыта, результатом которого является негласное знание. Только на практике, когда ситуация требует действий от работников агропромышленного комплекса, знания выявляются.

Зарубежные ученые признают «липкость» или трудность передачи знаний, в то же время как они предлагают переход к упрощенной модели образования. Однако проблема состоит в том, чтобы определить негласное знание, основанное на действии и контексте, созданное на рабочем месте, от явного знания, которое кодифицировано в академической традиции.

Одним из вопросов, касающихся практики обучения на рабочем месте, является то, что производство знаний ориентировано к общественным благам (например, знания, коллективная грамотность и общая культура в высшем образовании) и, следовательно, обеспечивает выгоду, которая может быть только социальной. Это не соответствует доминирующему дискурсу экономики знаний и вызывает вопросы о влиянии рыночного подхода в производстве знаний.

Аудиовизуальные средства массовой информации не могут обеспечить такое обучение, поскольку оно предполагает не только отправку и получение информации. Эта потребность в обучении трудно решать «лицом к лицу» из-за сложности, времени и стоимости. Например, мнение организатора профессиональной переподготовки состоит в том, что: ... в отрасли они (фермеры) не могут позволить себе совершить ошибку, потому что она не исправляется быстро. В реальном *world*, возможно, удастся увидеть влияние одного конкретного решения управления фермой в течение короткого времени. Компьютерные средства массовой информации, такие как моделирование, могут помочь фермерам принимать решения в имитируемом

мире и получить глубокое понимание того, как делать выгодные решения в управлении фермой, которые учитывают мнения широкой общественности и нормативных актов. Поэтому потребность работников агропромышленного комплекса в развитии проектировочной компетенции будет зависеть кроме того от возможностей компьютерных средств массовой информации.

К определению совокупности проектировочных умений существуют различные подходы. Так, в школе Н.В. Кузьминой в 70-х гг. [3, с. 134] рассматривается умение проектировать как способность предвидеть результаты своих или чужих наблюдаемых действий. Проектировочные умения в данном контексте предполагают владение творческими моделями действия в области формулирования образовательных задач и планирования содержания информации, деятельности учащихся и своей деятельности, системы их отношений на длительный срок в соответствии с целями воспитания.

В зарубежной и российской науке определен следующий состав проектировочных умений, которые определяют уровень проектировочной компетенции:

1. Умение анализировать данные, конкретизировать образовательные цели.

2. Умение отбирать учебный материал в соответствии с поставленными целями и задачами.

3. Умение представить учебный материал в виде моделей деятельности учащихся.

4. Умение соотносить представленную модель деятельности с опытом жизнедеятельности учащихся.

1. Умение выделять возможные технологические способы обучения и соотносить их с дидактической целью, методами, средствами и формами организации обучения, методическими особенностями темы, учебными возможностями учащихся.

2. Умение разрабатывать несколько вариантов процедур учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе их продвижения на более высокий уровень.

3. Умение оценивать и сравнивать варианты структуры деятельности учащихся, выбирать один оптимальный вариант.

4. Умение разрабатывать мотивационные и личностно-развивающие ситуации.

5. Умение определять структуру деятельности учителя в соответствии со структурой учебно-познавательной деятельности учащихся.

6. Умение подбирать наглядные пособия, раздаточный материал, а также дидактические материалы.

7. Умение оценивать способы использования внешних условий образовательного процесса.

8. Умение осуществлять коррекцию структуры образовательного процесса.

9. Умение распределять время каждого этапа в образовательном процессе.

10. Умение зафиксировать проект образовательного процесса в виде документа в письменной или графической форме.

Проектировочную компетентность как совокупность знаний, умений и качеств личности, необходимых для подготовки и внедрения в образовательный процесс педагогических проектов, повышающих качество образования обучающихся, в своих исследованиях рассматривает Н.О. Яковлева [10]. При этом исследователь подчеркивает, что проектировочная компетентность не является естественным новообразованием, которое возникает само по себе в процессе становления педагога, – ее необходимо специально формировать. Выступая частью профессиональной компетентности педагога, проектировочная компетентность, по мнению Н.О. Яковлевой, может быть успешно сформирована в условиях образовательного процесса высшей школы. Чуть позднее Г.Е. Муравьева предложила рассматривать проектировочную компетентность как систему профессиональных проектировочных умений, базирующихся на теоретических и практических знаниях о сущности и процедурах проектирования образовательного процесса. Мы в целом согласны с тем, что проектировочная компетентность педагога можно охарактеризовать как профессиональное умение учителя, которое основывается на различного рода знаниях о проектировании процесса обучения, а сам процесс проектирования образовательной деятельности обеспечивается собственной сознательной деятельностью студента.

На практике преподаватели вуза испытывают значительные трудности в отборе технологий обучения, в умении проектировать и моделировать образовательный процесс, в развитии личности студента с позиции компетентностного подхода. В структуру проектировочной компетентности помимо знаний и умений, на наш взгляд, целесообразно включение профессионально значимых качеств личности, формирование и проявление которых может быть обеспечено в условиях обучения. Таковыми, на наш взгляд, являются: целеустремленность – наличие ясной цели, стремление ее достигнуть; ответственность – необходимость, обязанность отвечать за свои поступки и действия; собранность – сосредоточенность, подтянутость; организованность – пунктуальность, последовательность, умение следовать алгоритму, стандарту; требовательность – строгость, ожидание от людей выполнения своих обязанностей.

По мнению психолога Т.И. Руднева [7], выделенный набор качеств, проявляется в профессионально-педагогической и познавательной направленности личности педагога/преподавателя, характеризует его отношение к работе и влияет на эффективность проектировочной деятельности. Т.И. Руднев предлагает определить проектировочную компетентность как важнейший компонент профессионально-педагогической компетентности педагога, выражающийся в способности и готовности к

осуществлению проектирования образовательного процесса. Содержание и структура проектировочной компетентности характеризуются сложностью и вариативностью. В процессе профессиональной подготовки учителей необходима специальная работа по ее формированию.

Изучив специфику требований к профессиональной культуре работников агропромышленного комплекса, мы определили значимость проектировочной компетенции в повышении профессиональной культуры этой категории работников. Мы предлагаем на основе выше проанализированных исследований, понимать проектировочную компетенцию работников агропромышленного комплекса как последовательную реализацию комплекса систематизированных организационных мероприятий (профессионально-адаптационных, профессионально-обучающих, профессионально-этических, профессионально-оценочных) с последовательным набором приемов, средств и способов социально-педагогического воздействия на сотрудников с целью формирования у них качеств, необходимых для выполнения профессиональных задач.

Литература

1. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: Учеб. пособие. – М., 2000.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инж.-пед. ин-тов и инд.-пед. техникумов. – Екатеринбург, 1996. – 331 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Просвещение, 1990. – 167 с.
4. Марычева Л.Е. Теоретические основы проектировочной компетентности будущих учителей // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. – 2008. - №6. – С. 36-38.
5. Муравьева Г.Е. Теория и технология обучения проектированию образовательного процесса: Монография. – Шуя: Изд-во «Весть» Шуйского гос. пед. унта, 2005. – 104 с.
6. Прикот О.Г. Педагогическое проектирование как рабочий инструмент методической службы школы // Методист. – 2002. - № 2. – С. 25–30.
7. Руднев Т.И. Основы педагогического профессионализма. – Самара: СИУ, 1996. – 247 с.
8. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – Биробиджан, 2003. – 269 с.
9. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. – 2002. - № 6. – С. 8–14.
10. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: автореф. дис... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2003. – 35 с.

Б.И. Вахитов

Культура безопасности личности:
на примере организационной культуры

B.I. Vakhitov

Personal Security Culture:
on the example of organizational culture

В статье рассматриваются вопросы формирования безопасности личности в современном техногенном обществе. Автор предлагает рассматривать культуру безопасности через ракурс организационной культуры, подчеркивая, что отдельные члены организации с сформированной организационной культурой улучшают культуру безопасности в группе. Анализируются результаты проведенных опросов и характеризуются компоненты культуры безопасности на примере организационной культуры.

Ключевые слова: культура безопасности, личность, поведение, социум, организационная культура, лидер, компоненты безопасности.

The article deals with the formation of the security of the individual in the modern technological society. The author proposes to consider the safety culture through the perspective of the organizational culture, emphasizing that individual members of the organization with a formed organizational culture improve the safety culture in the group. The results of the surveys are analyzed and the components of the safety culture are characterized by the example of an organizational culture.

Key words: security culture, personality, behavior, society, organizational culture, leader, security components.

Безопасность личности является основной проблемой во всем мире. Роль семьи и образовательных учреждений имеет решающее значение в уменьшении ошибок по прогнозированию риска и учету этих данных в жизни, чтобы помочь достичь целей безопасности детей и подростков.

Организационная структура образовательной организации может влиять на то, как отдельные группы работают вместе для достижения организационных целей по обеспечению безопасности личности.

Общепринято, что культура безопасности определяется как: (а) общие ценности на уровне группы или выше, (б) формальные вопросы безопасности,

связанные с контролем и управлением, (с) влияние каждого уровня структуры организации, (d) влияние на повседневное поведение, (е) взаимосвязь между безопасным поведением и последствием, (f) готовность признать и извлечь уроки из проблем безопасности и (g) быть относительно устойчивыми, стабильными и устойчивыми к изменениям. Следовательно, культура безопасности подразумевает организацию, обеспечивающую безопасность детей и подростков.

Ценности отдельных действий и организационных структур по обеспечению безопасности согласуются в процессе общения. Посредством обсуждения структурной теории ученые предлагают рассматривать культуру безопасности как динамическую систему, которая включает отдельных членов организации с сформированной организационной культурой. Ценности этих людей способствуют пониманию и улучшению культуры безопасности в организациях, открывая возможности для улучшения культуры безопасности всех субъектов.

Проведенные исследования объясняют, как общение между педагогами служит для создания и воспроизведения культуры безопасности каждой организации. Благодаря этой теории было выявлено несколько последствий. Во-первых, в организации могут существовать конкурирующие культуры безопасности, вызывающие конфликты между детьми и всеми субъектами образовательного процесса. Во-вторых, коммуникация может использоваться для влияния на культуру безопасности, поскольку она является средством, с помощью которого разделяются ценности безопасности обучающихся. Наконец, существующие структуры должны строиться, а не изменяться, и следует уделять внимание сохранению ценностных действий. Обязательным в этом случае является изучение связи между восприятием педагогами культуры безопасности детей и их средой и взаимоотношениями.

Акцент на лидерстве, поведении и стилях, которые могут повлиять на безопасность обучающихся, был подробно рассмотрен в зарубежных статьях (Wong, Laschinger, Vogus&Sutcliffe, Batcheller). Снижение распространенности нежелательных явлений, а также увеличение травм и увечий детей и подростков явился причиной проведенных исследований.

Ученые также осознали, что взаимодействие лиц, осуществляющих образовательный процесс, определяется культурой, лидерством, координацией, коммуникацией и способностями управления конфликтами. Результаты этих исследований дополняют возрастающее количество доказательств того, что забота об обучающихся обеспечивается благодаря созданию доброжелательной и комфортной образовательной среде.

Изучение научной литературы по культуре безопасности показывает связь между структурными полномочиями и безопасностью детей и подростков, и это руководство должно учитывать важность обеспечения такой образовательной среды. Создание благоприятной среды улучшает восприятие субъектов образовательной организации безопасности и может нарушить цикл, который приводит к ошибкам и рискам. Однако многие области

исследования остаются нерешенными, например, как фактические действия педагогов могут помочь улучшить безопасность обучающихся, и являются ли культура и климат организации истинными предвестниками качественного влияния на формирование организационной культуры отдельной личности.

В период с 2014 по 2016 гг. были проведены интервью с ключевыми информаторами, которые были случайным образом выбраны исследователями для проверки комментариев педагогов из целевой группы, а также получить дополнительную информацию об инициативах по повышению безопасности обучающихся. Кроме того, время были проведены неофициальные наблюдения за отношениями между субъектами образовательного процесса и тем, как они влияют на ежедневный учебный процесс. Наблюдения были необходимы для определения того, как продвигать образовательное сообщество, которое поддерживает здоровье, качество и безопасность.

Сценарий вопросов во время фокус-групп:

1. Когда я говорю «культура безопасности», что это значит для вас?
2. Вы можете дать мне примеры того, как это выглядит для Вас?
3. Влияет ли нынешний штат сотрудников на то, как вы организуете безопасность обучающихся?
4. Приведите примеры того, каков текущий метод общения между субъектами образовательного процесса провоцирует опасные ситуации.
5. Как вы сообщаете о небезопасных инцидентах?
6. Как вы получаете отзывы о зарегистрированных инцидентах?

Кроме того, для каждого года исследования мы оценивали корреляцию следующих аспектов:

- 1) действия руководства и ожидания, способствующие безопасности;
- 2) организационное обучение и постоянное улучшение вопросов безопасности;
- 3) командная работа внутри организации;
- 4) общение. Открытость;
- 5) обратная связь и сообщение об ошибках;
- 6) не карательный ответ на ошибки;
- 7) управление безопасностью со стороны администрации;
- 8) кадровый состав образовательной организации.

Одна из целей анализа данных опроса состояла в том, чтобы определить, какая культура безопасности наличествует в организации, ее уровень сформированности.

В соответствии с результатами оценки степени безопасности, например в 2014 г. ни один из параметров культуры безопасности не был значимо коррелирован с общим восприятием безопасности, в то время как 6 показателей показали значимость в 2015 г. К ним относятся: организационное обучение (см. 0,6557), обратная связь (см. 0,5814), открытое общение (см. 0,5764), управление (см. 0,5742), работа в команде (см. 0,5179) и кадровое обеспечение (см. 0,5036). В 2016 г. респонденты определили организационное

обучение (см. 0,54477), открытое общение (см. 0,5324) и управление (см. 0,5313) как значимо коррелированные с общим восприятием безопасности.

Результаты опроса показывают, что организационная культура личности и всей организации, ее кадровое обеспечение, а также коммуникация играют решающую роль в безопасности образовательной среды.

Первым предположением по результатам исследований было то, что положительное отношение к культуре безопасности всех субъектов образовательного процесса является необходимым предшественником безопасности в целом. Еще одним предположением было то, что культура безопасности требует изменения ценностей и убеждений, которые формулируют отношение всех субъектов к безопасности личности. Еще одним предположением было то, что культура безопасности обучающихся может быть повышена за счет их участия в учебной сессии/тренировках по безопасности.

Кроме того, личное отношение включает в себя личную компетенцию и личное обязательство к собственной безопасности. Личная компетентность относится к знаниям и навыкам в организации безопасного поведения, а личная приверженность включает мотивацию обучающихся к участию в безопасной практике и принятию ответственных решений по поводу ежедневной безопасности.

Подобно организационной культуре культура безопасной жизнедеятельности также может быть рассмотрена на основе трех уровней культуры, наблюдаемых артефактов и поддерживаемых ценностей. Как известно, артефакты легче всего наблюдать, а не интерпретировать. Знание поддерживаемых ценностей личность сможет понять тогда, когда эти артефакты происходят, а не только тогда, когда понимаются основные предположения об истинности смысла компонентов на уровне артефакта и они становятся очевидными.

Fleming определил десять наиболее влиятельных компонентов в организационной культуре безопасности. Большинству компонентов можно присвоить уровень артефакта или комбинацию уровней артефактов с поддерживаемым значением, но с меньшим количеством.

Эти компоненты культуры безопасности описаны ниже на соответствующем уровне, артефакт и / или поддерживаемое значение и основное предположение. Перечисленные ниже характеристики являются важными в любом порядке.

Охарактеризуем некоторые компоненты на уровне артефакта и / или поддерживаемое значение:

- **Обязательство.** Все большее число исследований по культуре безопасности показывают, что восприятие личностью приверженности по организации безопасности – это основной ингредиент в формировании положительной культуры безопасной жизнедеятельности.

Истинные обязательства – это больше, чем громогласные заявления, в которых говорится, что безопасность важна; всегда должна быть

согласованность между словами и реальностью. Важно, чтобы руководители образовательных организаций ежедневно демонстрировали свою приверженность к безопасности посредством своего поведения, отношения и распределения ресурсов, включая время, затрачиваемое на вопросы безопасности, в частности, на время, затрачиваемое на усилия по повышению безопасности. Управление, которое не всегда может продемонстрировать, что их приверженность к безопасности дает неоднозначный эффект, если даже они попытаются ввести меры безопасности, которым они сами не соответствуют, будет не эффективным. Неотъемлемой частью управления, изображающей приверженность к безопасной жизнедеятельности, является то, чтобы оно оставалось приоритетным.

- Вовлечение – одно из важнейших признаков хорошей безопасности. Основой обеспечения безопасности в образовательной организации является степень активности всех субъектов социальных институтов воспитания, которые ежедневно занимаются вопросами безопасности. Низкий уровень участия юношей в вопросах безопасности, даже если исключительно они зависят от администрации и сотрудников службы безопасности, не будут гарантировать успех усилий по обеспечению безопасности. И наоборот, когда проблемы безопасности идентифицируются и согласовываются со всеми субъектами образовательной организации, попытка влиять на сознание личности по причине безопасной жизнедеятельности является реалистичной.

Итак, степень формального и неформального участия и принятия решений, может существенно влиять на представление юношей о важности безопасности. В конструктивной организационной культуре, которая отражает позитивное отношение руководства к безопасной жизнедеятельности, существует мотивация, которая может влиять на повседневные решения в отношении безопасности. В противоположность этому, субъекты, которые чувствуют себя отключенными от руководства, будут воспринимать все попытки администрации образовательной организации формально, поскольку они для юношей малоценны и могут легко принимать формы пассивно-защитной организационной культуры, что приведет к клиническому подходу к безопасности, который может нанести ущерб на общие показатели безопасности.

- Компетентность. Компетентность – это значительное, но фундаментальное требование обеспечения культуры безопасности. Компетентность безопасности – это комбинация знаний, опыта и навыков, обеспечивающих безопасное завершение процесса при возникающих определенных опасностях и мерах контроля рисков, необходимыми для обеспечения требуемого уровня безопасности.

- Соблюдение процедур безопасности каждой личностью имеет важное значение. Несоблюдение процедур или мер предосторожности не должно быть предметом переговоров. Нарушение правил и процедур является явным признаком того, что культура безопасности низкая. Поэтому администрация образовательной организации не должно допускать пробелов в дисциплине,

когда приходит время к соблюдению правил и положений безопасной жизнедеятельности.

В некоторых организациях требуется соблюдение огромного массива правил и процедур, которые не имеют отношения к обучающим, что может привести к недовольству и в конечном итоге привести к тому, что у них возникнут стереотипное отрицательное отношение или ярлыки по отношению к безопасной жизнедеятельности. Эти организации обычно демонстрируют пассивно-защитную культуру. Поэтому жизненно важно, чтобы соблюдение этих процедур соответствовало владению всеми субъектами ситуацией, позволяя им разрабатывать эти правила и процедуры безопасной жизнедеятельности для обеспечения релевантности и гарантии.

- **Подотчетность.** Персонал образовательной организации и обучающиеся должны осознавать свою ответственность за свою собственную безопасность и безопасность всех участников образовательного процесса не только как они соблюдают требования к безопасности, но также выявлять потенциальные проблемы безопасности или улучшения в этой области. Четкие цели и задачи безопасности должны быть указаны в соответствующих инструкциях и оцениваться в соответствии с последствиями выполнения, а также невыполнения этих требований.

Таким образом, изучение вопросов культуры безопасности личности в ракурсе организационной культуры могут помочь решить актуальные вопросы безопасности.

Литература

1. Антюхин Э.Г. Разработка научно-методического комплекса безопасности жизнедеятельности для обучения учителей образовательной области «Технология»: автореф. ... канд. пед. наук. – Тула, 1997. – 17 с.
2. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психология социальных ситуаций / Под ред. Н.В.Гришиной. – СПб., 2001. – С. 309-334.
3. Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в школе. – СПб.: Речь, 2002. - 251 с.
4. Безопасность жизнедеятельности. Сборник нормативных документов по подготовке учащейся молодежи от чрезвычайных ситуаций. – М., 2005. – 690 с.
5. Генералов А.В. Формирование готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях важная задача учителя ОБЖ // Безопасность жизнедеятельности: школа, вуз, общество: Мат. II Всерос.-ой науч.-практ. конф.-ии. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2001. – С.74-77.

6. Горина Л.Н. Моделирование системы безопасности жизнедеятельности человека в образовательном процессе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т.12. - №5. – С. 35-40.
7. Гостюшин А.В. Энциклопедия экстремальных ситуаций. – М.: Зеркало, 1997. – 228 с.
8. Донцов А.И. Социально-психологические факторы и мифологические механизмы развития безопасности организации // Человеческий капитал. – 2017. – № 8 (104). – С. 3-5.
9. Дурнев Р.А. К вопросу о культуре безопасности жизнедеятельности [Текст] / Р.А. Дурнев // Технология гражданской безопасности. – 2006. – №1. – С. 64-68.
10. Леванова Е.А. Тарабакина Л. В. Эмоциональное образование как основание профилактики саморазрушающего поведения // Образованиеличности.- 2013. - № 1. - С. 18–24.
11. Михайлов Л. А. Безопасность жизнедеятельности. – СПб.: Питер, 2012. – 461 с.
12. Мошкин В. Н. Воспитание культуры безопасности школьников / Основы безопасности жизни. – 2005. - № 8. – С. 34-44.
13. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: Академия, 2006. – 304 с.
14. Попков А.В. Формирование безопасного поведения подростков во внеурочной деятельности: автореф. ... дисс. канд. пед. наук. – Ижевск, 2007. – 22 с.

В.В. Крапивина

Студенческое самоуправление
как социально-педагогический феномен

V.V. Krapivina

Student government
as a socio-pedagogical phenomenon

В статье рассматриваются вопросы актуализации самоуправления в образовательной организации, дается краткий обзор исследований по вопросам студенческого самоуправления в структуре воспитательной работы вуза. Характеризуются признаки и стадии развития коллектива, признаки студенческого самоуправления и принципов его организации.

Ключевые слова: самоуправление, студенческое самоуправление, социально-педагогический феномен, коллектив, вуз.

The article deals with the issues of actualization of self-government in an educational organization, provides a brief overview of research on student self-government issues in the structure of the educational work of the university. Characterized by the signs and stages of development of the team, signs of student self-government and the principles of its organization.

Key words: self-government, student self-government, social and pedagogical phenomenon, collective, university.

В настоящее время проблема студенческого самоуправления является одной из важнейших проблем профессиональной подготовки, профессиональной мотивации специалистов высшей квалификации. Это обусловлено тем, что выпускник вуза, согласно требованиям государственного образовательного стандарта, должен быть самостоятельной, самоорганизующейся личностью и обладать не только знаниями в области своей профессиональной деятельности, но и организаторскими умениями как неотъемлемым результатом вузовской подготовки. Поскольку организация процессов чаще всего предполагает деятельность коллективов участников, то представляется целесообразным раскрыть понятие «самоуправление» и «коллектив», которые в нашем исследовании выступают базовой основой в понимании студенческого самоуправления.

С целью наиболее полного освещения проблемы студенческого самоуправления в вузе, необходимо проанализировать, каким образом вопросы самоуправления разрабатывались в педагогической науке и практике.

В последнее десятилетие самоуправление в общеобразовательных учреждениях вышло на новый виток своего развития. Различные аспекты самоуправленческой деятельности рассматриваются многими педагогами современности. Так, М.И. Рожков в своих исследованиях раскрывает суть и содержание ученического самоуправления, где особое место уделено классному ученическому собранию; Н.Н. Никитина в соавторстве с И.Ю. Шустовой рассматривают различные технологии организации коллективного взаимодействия школьников; ряд педагогов (Т.В. Васильева, Н.В. Корягина, П.С. Павлиди и др.) изучают систему коллективных творческих дел школы, творческого взаимодействия детей, что способствует развитию у них творческих коммуникативных и организаторских способностей; Е. Степанов разрабатывает теоретические основы работы самоуправления в ученическом коллективе на уровне класса; С. Курганский поднимает вопрос об управленческой команде коллектива общеобразовательного учреждения (школы), уделяя особое внимание этапам ее формирования и деятельности. Этот вопрос представляет для нас интерес, т.к. в студенческом самоуправлении деятельность управленческой группы – актива («команды», как считает С. Курганский) – очень важна для работы всей организации студенческого самоуправления. Е. Иванцов и В. Ермакова рассматривают аспекты работы управленческой команды школы в лице учащихся, называя их «молодежной администрацией», обозначают сферы их деятельности и функции.

Большой интерес представляют для нас исследования, посвященные проблеме студенческого самоуправления в структуре воспитательной работы в вузе. Так, И.А. Винтин (2004) описывает особенности организации воспитательной работы со студентами вуза во внеучебное время, ее виды, формы и содержание; Е.П. Суходолова (2014) раскрывает особенности социально-культурной деятельности вуза как фактора формирования ценностных ориентаций студентов, Д.М. Мехонцева (2002, 2003) описывает особенности организации школьного и студенческого самоуправления и управления, подробно описывает условия успешного функционирования школьного и студенческого коллективов, обеспечивающие достижение главной объективной цели данных коллективов, предлагает основные принципы школьного и студенческого самоуправления и управления, в качестве которых выступают принципы: *целостности, доминантности, преемственности и адаптивности, целесообразности и оптимальности, прямой и обратной связи*, а также обозначает функции управленческих органов учащихся и студентов. Автор предлагает различные структуры органов школьного и студенческого самоуправления и управления, которые представлены разнообразными схемами, отражающими уровни иерархии.

Особый интерес для нас имеют исследования, в которых представлен опыт работы студенческих организаций в ряде российских вузов. Так, А. Сидорова (2000), раскрывая некоторые аспекты работы студенческого самоуправления, утверждает, что администрацию вуза не касаются дела органов самоуправления, а любой административный контроль над их деятельностью может преследовать лишь одну цель: соблюдение норм, заложенных в Уставе вуза; В.А. Середа (2005), анализируя некоторые аспекты работы специалистов по воспитательной работе со студентами Уральского государственного педагогического университета, считает, что «правильнее учить юношей и девушек не самоутверждаться (что подразумевает силу), а самореализовываться, что всегда предполагает не силу, а творческий потенциал. Очень важна, на взгляд В. А. Середы, внеаудиторная работа, в которой главным считается такой подход, когда студентам ничего не навязывается сверху, а выявляется их собственный интерес. Работу студенческого самоуправления на одном из факультетов Курганского государственного университета описывает Н.Н. Ананьев (2005). Студенческой организацией на факультете были определены направления своей работы, касающиеся улучшения условий учебной и внеучебной деятельности студентов факультета, организации и проведении различных мероприятий, повышения эффективности деятельности студентов при помощи методов стимулирования. Следует отметить, что эффективность студенческого самоуправления в данном вузе обеспечивается благодаря характерной для каждого конкретного факультета структуре органов самоуправления. Н.Н. Ананьев также обозначает разнообразные проблемы, встающие перед студенческим самоуправлением, и предлагает варианты решения некоторых из них.

Согласно позиции отечественного педагога В.Д. Иванова, подлинное развитие самоуправления началось в нашем обществе в период перестройки, сущность которой заключается в демократизации всех сторон общественной, политической, экономической и духовной жизни, в повышении роли и значимости каждого человека. В народном образовании это проявляется по отношению к школе в том, что директор и коллектив получают значительно больше прав и полномочий. В связи с этим возникает реальная необходимость рационально воспользоваться предоставляемыми правами, что можно осуществить путем передачи какой-то их части учащимся, ученическим общественным организациям. По мнению В.Д. Иванова, можно определить две важнейшие функции самоуправления в различных школьных коллективах и организациях. Первая – это обеспечение нормальной работы всех коллективов в школе, оптимальное решение сегодняшних повседневных задач с учетом интересов учащихся. Вторая функция связана с подготовкой учащихся к будущему выполнению обязанностей по участию в руководстве государственными и общественными делами, то есть приобретение каждым знаний, умений и навыков управленческой деятельности. Следовательно, структура самоуправления должна быть такой, чтобы оно не только

позволяло решать текущие задачи, но и работало на перспективу. «А перспектива такова, - пишет В.Д. Иванов, - что в послешкольной жизни у выпускников складываются очень непростые отношения на различных уровнях социального управления». Самоуправление, по словам В.Д. Иванова, это та же самодеятельность, но направленная на руководство, т.е., разработку, принятие и осуществление решений, от которых что-то зависит. Это своего рода самодеятельность в осуществлении власти, руководства. *Признаком самодеятельности* В.Д. Иванов называет *целевую установку*. Определение цели, по его мнению, - процесс не одновременный, а комплексный, ибо при целеполагании важно иметь в виду не только задуманное и сроки его осуществления, но и то, как это задуманное будет реализовываться.

Немаловажный аспект самоуправления в ученическом коллективе выделяет Ю.Г. Илларионова, которая в качестве одного из главных факторов, стимулирующих рост коллектива, видит осознание субъектами своей ответственности и самостоятельности. Согласно ее позиции, самоуправление возможно лишь при известной степени зрелости коллектива в целом и каждого его члена в отдельности. При этом для того, чтобы переход к самоуправлению как более высокой форме организации коллектива стал реально возможен, надо с самого начала, во-первых, формировать ученический (в самом широком смысле этого слова) коллектив как коллектив педагогический; во-вторых, всемерно укреплять коллектив на первых стадиях его жизни, проводя через разные виды усложняющейся деятельности, способствующей развитию самостоятельности; в-третьих, постепенно изменять методы руководства коллективом, переходя от прямых к косвенным.

Для нас также представляет ценность данная В.И. Андреевым характеристика педагогической системы, в которой он в соответствии с принципом деятельностно-личностного подхода выделяет *две подсистемы: педагогическое управление*, в котором субъект деятельности – педагог, а объект воздействия – как отдельный учащийся, так и коллектив, и *самоуправление* как процесс, осуществляемый и на уровне личности отдельного учащегося, и на уровне всего коллектива. Исходя из этого, под самоуправлением в коллективе студентов в рамках учебно-творческой деятельности автор понимает такой вид их самостоятельной деятельности, при котором ведущие функции самоуправления (целеполагание, планирование, самоорганизацию, нормирование, самоконтроль и учет, коррекцию, самоанализ процесса и результата) они выполняют достаточно эффективно самостоятельно, либо на отдельных этапах под руководством педагога, что создает особо благоприятные педагогические условия для развития их творческих способностей. При таком подходе к осуществлению учебно-творческой деятельности студентов с неизбежностью достигается диалектическое единство этих двух взаимосвязанных процессов: педагогического управления и самоуправления студенческого коллектива.

Любопытным для нас оказалось суждение о самоуправлении обучающихся организатора воспитательной работы Г.П. Шальных, в школе

которого не оставляется без внимания практически ни один участок школьной жизни благодаря тому, что при планировании каждого дела учитывается тематическое содержание каждого данного учебного месяца, недели и даже каждого данного дня. Четкость организации всех дел «во времени и пространстве» позволяет, как он показывает, сделать работу органов ученического самоуправления регулярной и систематической.

На современном этапе развития нашего общества студенческое самоуправление в высших общеобразовательных учреждениях получило официальный статус. В соответствии с резолюцией II Всероссийского студенческого форума Министерством образования и науки Российской Федерации был создан и утвержден Совет по вопросам развития студенческого самоуправления в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования. Разработан ряд нормативных документов, связанных с деятельностью данного Совета. Один из вопросов, рассмотренных на I Всероссийском форуме студентов, был посвящен деятельности органов студенческого самоуправления и их роли в организации образовательного процесса. По результатам работы форума была принята резолюция, в которой даны четкие рекомендации по организации и деятельности студенческого самоуправления в общеобразовательных учреждениях, указаны нормативные документы, на которые можно опираться при создании органов студенческого самоуправления и в которых прописаны права и обязанности этих органов.

Проблема студенческого самоуправления была бы раскрыта неполно без анализа такого понятия как «коллектив». Понятие «студенческое самоуправление» и понятие «коллектив» тесно переплетаются между собой и взаимно дополняют друг друга, так как без коллектива не появилась бы такая форма воспитательной работы, как самоуправление. В связи с этим мы считаем целесообразным кратко раскрыть понятие «коллектив», которое в педагогике часто рассматривается в сочетании с понятием «детство».

В педагогике под «детским коллективом» понимается группа детей, объединенных совместной целеустремленной деятельностью и общей организацией этой деятельности. Детский коллектив создается и укрепляется в ходе решения практических задач. При этом коллектив как педагогическое явление является одним из важнейших условий воспитания личности школьника, благодаря такому процессу, как *сплочение коллектива*. При этом замечено, что положительное влияние коллектива на отдельных учащихся во многом зависит от того, в какой мере они вовлечены в жизнь коллектива. В процессе разнообразной совместной деятельности под влиянием общественного мнения расширяется кругозор детей, формируется их мировоззрение, воспитывается чувство ответственности за состояние дел в коллективе, умение исходить из общих интересов, развивается их общественная активность и инициатива, желание и умение помогать товарищам. Общеизвестным в педагогике считается мнение, что большую роль в формировании нравственного облика детей играет первичный

коллектив, объединяющий их в повседневной деятельности и в быту (класс, группа, отряд, звено, кружок). Однако происходит это только в том случае, если первичный коллектив лишен замкнутости, а наоборот, характеризуется открытостью. Таким образом, через свой первичный коллектив каждый ребенок входит в коллектив детского учреждения.

Анализ различных педагогических подходов к трактовке понятия «коллектив» дает основание сделать вывод о наличии в разных определениях как общих, так и отличных характеристик. Так, согласно одному из определений, коллектив – это социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения, а соответственно другому, коллективом (от латинского «коллективус», которое переводят по-разному: как сборище, толпа, совместное собрание, объединение, группа) называется объединение воспитанников (учеников), отличающееся рядом важных признаков.

Первый признак – это наличие в коллективе *общей социально значимой цели*, которая обязательно совпадает с общественными целями, поддерживается обществом и государством, не противоречит господствующей идеологии, конституции и законам государства.

Второй признак – *общая совместная деятельность* всех членов коллектива для достижения поставленной цели, общая организация этой деятельности, ибо люди, как правило, объединяются в коллективы именно для того, чтобы совместными усилиями быстрее достичь определенной цели. При этом членов истинного коллектива отличает высокая личная ответственность за результаты совместной деятельности.

Третья характеристика коллектива – это наличие между членами коллектива *отношений ответственной зависимости*, которые устанавливаются в процессе формирования коллектива и являются специфическими отношениями, отражающими не только единство цели и деятельности (рабочее сплочение), но и единство связанных с ними переживаний и оценочных суждений (моральное единение).

И, наконец, четвертый признак – это наличие *общего выборного руководящего органа* коллектива, благодаря которому в коллективе устанавливаются демократические отношения. Органы управления коллективами в этом случае формируются при прямом и открытом избрании наиболее авторитетных членов коллектива.

В научной литературе, посвященной проблемам коллектива, отмечается, что отдельные из вышеназванных характеристик могут быть присущи и другим видам групповых объединений (ассоциации, кооперации, корпорации и т. д.). Однако особенно отчетливо они проявляются лишь при коллективной организации того или иного сообщества людей.

Кроме обозначенных признаков, коллектив отличается и другими важными особенностями, отражающими внутреннюю коллективную атмосферу, психологический климат, отношения между членами коллектива. Одна из таких характеристик – сплоченность, характеризующая

взаимопонимание, защищенность, «чувство локтя», причастность к коллективу, поэтому считается, что в хорошо организованных коллективах проявляются взаимопомощь и взаимответственность, доброжелательность и бескорыстие, здоровая критика и самокритика, соревнование. В коллективе, обладающем всеми вышеперечисленными признаками, формируется особая система отношений к труду, к людям, к своим личным и общественным обязанностям, которая способствует выработке у членов коллектива ясной уверенной позиции человека, знающего свои обязанности и умеющего преодолевать субъективные и объективные препятствия.

В рассматривании вопроса по организации студенческого самоуправления мы учитывали методологически важные для нас идеи известных педагогов о подходах к формированию коллектива, что дает нам возможность уточнить сущность рассматриваемого понятия. Так, еще Я.А. Коменский в «Великой дидактике» подметил значимость влияния детей друг на друга и советовал учителю объединять «более медлительных с более быстрыми, более тупых с более умными, упрямых с послушными». П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский видели в стихийно складывающихся детских сообществах возможный источник новых отношений, развивающих детей. С.Т. Шацкий рассматривал развитие коллективных отношений как одно из главных направлений воспитательных усилий педагогов для создания оптимальных условий развития личности ребенка и сделал вывод о том, что детское сообщество (коллектив) является могучим воспитательным инструментом, поэтому главной задачей воспитания должно стать сплочение детей на основе разнообразной интересной детям деятельности. Организуя внешкольную эстетическую, спортивную, трудовую, общественно направленную работу, С.Т. Шацкий нашел формы детского самоуправления, ведущей из которых он считал общее собрание. Необходимо также отметить вклад в учение о коллективе Н.К. Крупской, рассматривавшей коллективную деятельность детей в качестве богатого источника коллективных переживаний, которые вызывают у членов коллектива повышенный интерес к явлениям общественной жизни.

В полном, свободном и гармоничном развитии внутренних сил и способностей каждого конкретного ребенка, обладающего внутренней самостоятельностью и чувством собственного достоинства, видел цель воспитания Я. Корчак. При этом наиболее мощным фактором этого процесса он считал демократически организованный самоуправляемый детский коллектив, обеспечивающий полноту жизни ребенка, включение его в нормы коллективной социальной жизни, коррекцию его поведения, направление его самовоспитания. На самочувствии ребенка в коллективе, на качестве взаимоотношений, существующих в классном и школьных коллективах, содержанием которых должны стать яркие эмоциональные переживания детей в процессе осуществления разнообразных общих видов деятельности акцентировал внимание В.А. Сухомлинский. Его воспитательная система

была основана на идее ценности каждой личности в развитии, сплочении и жизни коллектива.

Аналогичный аспект воздействия коллектива на личность рассматривал в своем учении о коллективе великий исследователь и педагог А.С. Макаренко, указывая на то, что коллектив выступает как форма, инструмент и средство воспитания, как источник развития каждой отдельной личности. В результате им были сформулированы принципы, утверждающие гуманистический характер воспитания ребенка в коллективе: опоры на положительное в ребенке, параллельного воздействия, сочетания требовательности с уважением к личности ребенка, индивидуального действия. Особенно важным при формировании личности через коллектив А.С. Макаренко считал выбор цели. Практическую цель, которая способна увлечь и сплотить воспитанников, он называл *перспективной*. При этом он исходил из положения о том, что «истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость». В связи с этим он обосновал закон развития коллектива на основе системы перспективных целей (от «ближайшей радости» к средней и дальней перспективе), ввел понятие первичного коллектива и рассмотрел этапы его формирования. А.С. Макаренко разработал также положения о стадиях становления коллектива.

Первая стадия характеризуется *становлением коллектива*, на *второй стадии* усиливается влияние актива, а *третья и последующие стадии* характеризуют *расцвет коллектива*. Как говорил А.С. Макаренко, «группа должна пройти нелегкий путь качественных преобразований, чтобы стать коллективом».

Завершая анализ теоретических положений, связанных с проблемой формирования коллектива, представляется целесообразным привести рассуждения П. Франке, который считает, что большую роль в воспитании студенчества играют постоянные связи и общение между студенческими коллективами и общественностью, в результате чего в коллективах вырабатываются определенные мнения, нормы поведения и общественные отношения. Отсюда, одна из задач студенческого коллектива – выработка единых для коллектива общественно значимых целей и организация каждого студента на достижение этих целей. Важную роль в развитии студенческих коллективов, с его точки зрения, имеет наличие ясных целей и перспектив развития коллектива и каждого его члена, осуществляемое через их включение в различные виды активной деятельности. П. Франке считает важнейшими (и имеющими для нас существенную значимость) такие функции коллектива студентов как: а) воспитание каждого члена коллектива в духе времени; б) помощь каждому в самовоспитании и самосовершенствовании; в) включение всех членов коллектива в активную общественную деятельность.

Подводя итог, можно заключить, что все вышесказанное о коллективе, правомерно отнести к практике формирования коллективов студентов факультетов вуза в процессе организации и развития студенческого

самоуправления, так как студенты принимают активное участие в различных, целенаправленно организуемых на факультете событиях и делают это совместно друг с другом. При этом можно с уверенностью утверждать, что в коллективной деятельности у студентов формируется мировоззрение, воспитывается чувство ответственности за состояние дел, проявляются творческие идеи в коллективе и расширяется их кругозор.

Студенческое самоуправление в вузе мы будем понимать как форму организации студенческого коллектива, обеспечивающую студентам право на самостоятельное руководство своей деятельностью, содержание которого составляют разработка, принятие и осуществление собственных решений по реализации разных направлений своей жизни и деятельности в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Отличительными признаками студенческого самоуправления при таком понимании являются,

во-первых, его четкая организационная структурированность, а именно: наличие управляющего студенческого органа в виде Объединенного совета обучающихся, возглавляемого председателем из числа студентов и состоящего из студентов - руководителей отделов;

во-вторых, содержательная, организационная и профессиональная помощь руководителям отделов со стороны преподавателей вуза (факультета), выполняющих функцию консультантов;

в-третьих, представительство в каждом отделе студентов от каждой учебной студенческой группы;

в-четвертых, содержательное отличие функциональной направленности и содержания деятельности отделов от функциональной направленности и содержания деятельности официальных административных органов факультета;

в-пятых, четкая содержательная определенность работы каждого отдела, не допускающая копирования и повторения одних и тех же обязанностей, одной и той же деятельности;

в-шестых, обязательная аналитико-рефлексивная и корректирующая деятельность как по ходу, так и по завершении каждого дела, события, мероприятия, организуемого в рамках студенческого самоуправления;

в-седьмых, поддержка студенческого самоуправления административными органами вуза (факультета).

Кроме того, считаем важным отметить, что в организации студенческого самоуправления важно учесть методологические принципы.

Принцип деятельностной активности студентов как субъектов студенческого самоуправления требует сознательной активности каждого студента в организации своей жизни на факультете в период обучения. Этот принцип регулируется рядом важных правил: 1) человек развивается только в деятельности; 2) деятельность - это форма активности, направляемая целью, поэтому успешность любого дела зависит от четкой постановки цели, сообразной результату; 3) успешность деятельности зависит от гармоничного

сочетания таких параметров организуемого дела, как его содержание, участники, выбранные способы, своевременность и пространственная организация.

Принцип самостоятельности можно выразить формулой: «Жизнь человека в его руках!». Это значит, что человеку дано право выбирать, по какому пути идти. С позиции организации студенческого самоуправления в вузе эту формулу можно представить в таком виде: «Жизнь студентов в период обучения в вузе - их личная забота!», то есть только от самих студентов зависит, насколько им интересно жить и учиться, только они сами несут ответственность за себя перед собой и перед обществом. Реализация данного принципа в рамках экспериментальной работы позволяет предупредить, а зачастую и преодолеть потребительскую позицию, являющуюся в определенной мере показателем детской позиции, в которой зачастую по отношению к окружающему миру находится молодежь в студенческом возрасте. При этом принцип самостоятельности не препятствует обращению студентов в случае затруднительной ситуации к компетентным для них лицам, но требует от них четкого представления о возникшем затруднении и о той помощи, которая им необходима.

Принцип сотрудничества и взаимоподдержки обеспечивает формирование особой системы отношений студентов как между ними самими, так и между студентами и преподавателями. Этот принцип определяет и регулирует возникновение между всеми участниками студенческого самоуправления субъект-субъектных отношений, способствует созданию особого доверительно-демократического стиля общения, положительной психологической атмосферы во всех сферах целостного педагогического процесса (на учебных занятиях, во внеучебное время, в общении, на досуге).

Принцип стимулирования личностной инициативности студентов требует иного смыслового наполнения всех сфер жизни и деятельности студентов в период обучения в вузе и может быть реализован только при условии заинтересованности, поддержки и внимательного отношения со стороны преподавателей к любым инициативам студентов, даже к таким, которые на первый взгляд кажутся неприемлемыми.

Принцип одобрения и поощрения тесно связан с принципом стимулирования деятельности активной активности участников студенческого самоуправления. Основанием целесообразности организации экспериментальной работы в нашем исследовании в опоре на этот принцип является наличие в человеке такой сущностной человеческой потребности, как потребность в сохранении достоинства, и наличия у каждого студента права признания в нем человека. Реализация данного принципа обеспечивается организацией студенческого самоуправления с позиции обнаружения и выращивания в студентах достоинств, фиксации внимания на позитивных результатах их деятельности, на их успехах, а не на промахах, ошибках и неудачах. При этом мы не отрицаем наличия у человека недостатков, возможности промахов и неудач,

ибо несовершенство человека – это объективная реальность, которая в определенном смысле является движущей силой развития личности, основой устремления человека к идеалу. Мы говорим в данном случае лишь о том, что реализация принципа одобрения и поощрения в процессе организации студенческого самоуправления требует от всех его участников отказа от критических замечаний и в свой адрес, и в адрес других, но при безусловном признании при этом несовершенства человеческой природы и необходимости постоянной устремленности к совершенствованию, поэтому с позиции принципа одобрения критика «здоровой» не бывает.

Принцип согласия и договоренности является в нашей экспериментальной работе одним из важнейших для установления истинного взаимопонимания между всеми участниками студенческого самоуправления (и студентами и преподавателями), способствует формированию у них готовности к принятию любого другого, даже прямо противоположного мнения и умения мирно сосуществовать с его носителем. Этот принцип разработан Т.Ф. Ореховой в рамках проблемы организации здоровьесотворяющего образования в школе. Мы сочли возможным применить этот принцип при организации студенческого самоуправления, дополнив его позицией договоренности. Следование принципу согласия, как пишет Т.Ф. Орехова, «обеспечивается полным и добровольным отказом человека от участия в любых спорах, ибо мирное сосуществование людей на основах истинно человеческого плюрализма состоит не в «переходе одного человека на сторону другого», а в умении строить отношения, имея разные точки зрения. Это утверждение вытекает из положения об уникальности каждого человека, благодаря чему они и нужны друг другу. Признавая же уникальность каждого человека, следует также признавать его право на уникальность своей позиции, своего мнения, право на свою «правду». Отсюда показателем гармоничных (то есть бесконфликтных) взаимоотношений между людьми следует считать их умение находить способы согласования, соотнесения разных позиций и мнений, и в итоге приходить к решению, полностью удовлетворяющему обе стороны. О жизненной целесообразности принципа согласия и способах его реализации (не называя, однако, этого понятия) пишет психолог М.Е. Литвак. К согласию, по его мнению, приводит эффективное общение, основанное на двух правилах. Первое правило гласит: «Общаясь с партнером, следует помнить, что общаются два человека, каждый из которых о себе хорошего мнения». Согласно второму правилу, не следует сразу противоречить партнеру, что бы он ни говорил». Полностью принимая позицию автора, мы считаем, что для студенческого самоуправления важно, чтобы студенты умели не только принимать противоположные мнения и позиции, но и договариваться об обоюдном достижении цели, имея при этом каждый свою точку зрения. Именно принцип согласия и договоренности обеспечивает успех в любом организуемом деле.

Реализация в нашем исследовании *принципа опоры на успешный опыт* позволяет нам, во-первых, использовать имеющийся в практике опыт

организации самоуправления в образовательных учреждениях разных уровней, во-вторых, оперативно использовать постоянно накапливающийся опыт организации самоуправления в вузе и на факультете, в-третьих, отбирать из опыта то, что наиболее успешно возможно использовать в студенческом самоуправлении в настоящее время.

Таким образом, студенческое самоуправление в вузе – это один из оптимальных профессионально и деятельностно направленных способов организации воспитательной работы со студентами в период их обучения, обеспечивающих развитие у них инициативы, социальной активности и творческой самостоятельности, а также формирование у студентов таких общих личностно значимых человеческих качеств, как ответственность, разумная самостоятельность, управленческая компетентность, умение строить отношения в коллективе и многое другое, что, в конечном итоге, обеспечивает им условия для полноценной самореализации во всех сферах личной жизни и в профессиональной деятельности.

Литература

1. Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 288 с.
2. Григорьев Д.В. Событие воспитания и воспитание как событие // Вопросы воспитания. – 2007. - № 1. – С. 90-97.
3. Никитина Н.Н., Шустова И.Ю. Развитие навыков самоопределения у юношества. – М., 2010. – 168 с.
4. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. – М., 2001. – 208 с.
5. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – С.5-18.
6. Система КТД Школы Творческого Взаимодействия / П. С. Павлиди, Н. В. Корягина, Т. В. Васильева // Классный руководитель. – 2004. - N 2. – С. 41-76.
7. Шустова И.Ю. Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М.: ИТИП РАО, 2009. – 50 с.

Н.С. Жуйкова

История становления орфоэпических норм русского языка

N.S. Zhuikova

The history of the formation of the orthoepic norms of the Russian language

Статья посвящена процессу установления произносительных норм русского языка. Автором рассмотрено понятие орфоэпии, а также описаны разные взгляды ученых-лингвистов на проблему развития русского литературного произношения.

Ключевые слова: русский язык, орфоэпия, история русского литературного произношения.

The article is devoted to the process of formation of pronunciation norms of the Russian language. The author considers the concept of orthoepy and describes different views of linguists on the development of Russian literary pronunciation.

Key words: Russian language, orthoepy, history of Russian literary pronunciation.

Как известно, раздел русского языка, изучающий правильное произношение слов называется орфоэпия. Сдавних пор вопросы содержания орфоэпии и формирования произносительных норм волновала многих языковедов. Например, М. В. Панов под орфоэпией понимает область фонетики, занимающаяся изучением норм произношения [8, с. 200]; Р. И. Аванесов считает, что кроме фонетики в область орфоэпии включается и грамматика, поэтому, на наш взгляд, целесообразно понимать орфоэпию как «совокупность не только специальных норм устной речи (норм произношения и ударения), но также и правил образования грамматических форм слов (например, *свечей* или *свеч*) [1]. Л. Л. Касаткин обращается к определению А. А. Реформатского, который выводит орфоэпию за пределы фонетики и рассматривал её, как самостоятельный раздел русского языка,

который, опираясь на знание фонетики, выбирает из существующих вариантов произношения то, что более соответствует принятым традициям, тенденциям развития языка [7].

Обобщая рассмотренные определения, можно утверждать, что орфоэпия – это область языкознания, изучающая вариативные нормы литературного произношения, постановки ударения и образования грамматических форм слов. В отличие от фонетических закономерностей русского языка, орфоэпические случаи произношения касаются отдельных форм слов, важных для культуры произношения.

Процесс становления произносительных норм русского языка длился несколько веков. Основы русского литературного произношения закладывались в XV–XVII вв. на базе московского говора, поскольку г. Москва уже в это время была центром русской государственности. Для московского наречия на ранних этапах его существования было характерно «оканье», которое сохранялось до XVI в. Выходцы из южных и восточных территорий принесли в г. Москву «акающее» произношение (протяжность, раскатистость звука [а] на предударном слоге), которое к концу XVII в. стало господствующим [2; 5; 6].

С началом правления Петра I (1712 г.) столицей России становится г. Санкт-Петербург. Но перемещение столицы в другой город не привело к существенным изменениям в русском литературном произношении. Это было связано с тем, что: «перевод столицы произошел, когда общерусские нормы языка в основных фонетико-морфологических чертах уже сложились, а население новой столицы – москвичи (царская семья, ее окружение, бояре, приказные, купцы)» [2, с.27]. Несмотря на то, что в XVIII в. столицей был г. Санкт-Петербург, г. Москва продолжает быть культурным центром страны, создавшей образцовые нормы устной речи. Научные и культурные деятели страны восхищаются именно московской речью, среди них были М. В. Ломоносов, А. С. Пушкин, А. А. Дельвиг. Нормы образцовой «московской речи» активно усваивались населением столицы. Об этом пишет известный лингвист и учёный того времени Л. В. Щерба: «москвичи усваивали литературное произношение каждым новым поколением совершенно бессознательно» [11, с.105].

Данные нормы были закреплены сценами Большого и Малого театров. При этом в каждом крупном и провинциальном театрах орфоэпические нормы были едины. Именно сцена долгое время считалось образцом звучащей речи. М.В. Панов отмечает важную особенность: «театр России XIX в. посещали не только верхи общества, но и демократические круги города. В воскресенье давались особые представления «для народа» [8]. Таким образом, в это время именно театру можно отнести ведущую роль в распространении орфоэпической культуры.

За сохранение единообразного произношения, его красоты и грамотности выступали известные деятели общественности и науки. В 1827 г. выходит в свет «Практическая русская грамматика» Н. Г. Греча, ставшая

принципиально новым учебником по русскому языку. В «Практическую грамматику» исследователем был включен раздел «Орфоэпия или произношение слов».

Но спустя некоторое время, нормы произношения оказались под угрозой разрушения. Причиной такого явления стала революция 1917 г. Политические изменения в стране привели к тому, что большая часть населения (дворянство) покинула Россию, и круг носителей старомосковской орфоэпической нормы резко сократился. Население новой Москвы формируют представители разных говоров, со своим местным произношением. С течением времени старая произносительная норма утратила свое единообразие.

После Великой октябрьской социалистической революции особо возросла роль публичной речи. Именно устная речь – инструмент общения на собраниях, съездах, радио, кино, ораторская речь с трибуны, речь учителя в школе. Все эти стороны жизни требуют грамотной образцовой устной речи. Но в это время отсутствовал эталон звучащей речи как на сцене театров, а также и на радио. Достаточно остро стоял вопрос обучения произношению в школах. Л. В. Щерба так описывает орфоэпический кризис в школе: «миллионы людей изучают русский литературный язык, хотят говорить образцовым русским произношением, десятки тысяч учителей учат их этому произношению, но никто по-настоящему не знает, как и чему надо учить» [11, с.105]. Для того, чтобы решить сложившуюся языковую проблему, научной средой были подготовлены публичные выступления в защиту орфоэпии – орфоэпические походы. Авторами таких походов был Д. Н. Ушаков и его ученики.

1920 г. – «Первый поход». При составлении новых программ в Наркомпросе и Московском отделе народного образования впервые было употреблено слово «орфоэпия». В журнале «Русская речь» опубликована программная статья Д.Н. Ушакова «Русская орфоэпия и ее задачи. О правильном произношении». Сам автор вспоминает: «...по моей инициативе орфоэпия впервые появилась в школьных программах по русскому языку, орфоэпические указания появились в тех учебниках, в составлении которых я принимал участие» [10, с.181]. Но орфоэпия не нашла должного внимания у педагогов. Об этом писал Л. Богоявленский: «когда впервые появилось в программах слово орфоэпия, общее удивление педагогов учло программную новинку, как модную выдумку» [4, с. 98]. Чтобы усилить внимание к вопросу произношения Д. Н. Ушаковым был организован следующий поход.

1930 г. – «Второй поход». Вместе с Государственной Академией художественных наук, когда планировался созыв всероссийской конференции по вопросам произношения. В этой работе принимали участие многие театральные деятели, но академия художеств была закрыта – поход оказался незавершенным. В этот период еще больше усиливается проблема отсутствия литературного произношения в школе. Это подтверждает публикация С. И. Бернштейна «Назревший вопрос». В своей работе исследователь

отмечает, что школа не занимается работой по формированию литературного произношения [3]. Причина отсутствия орфоэпии в школьных программах и учебниках было то, что главной целью обучения русскому языку педагоги считали – овладение грамотной письменной речью.

1940 г. – «Третий поход». Выступление Д. Н. Ушакова на заседании сектора славянских языков Института языка и письменности АН СССР 16 февраля 1940 г. В этот период в журнале «Русский язык в школе» за 1947 год публикуется статья Р. И. Аванесова «Работа над русским литературным произношением в школе». В своей работе автор обращает внимание педагогов на то, что задачей обучения русскому языку должно быть не только обучение грамотному письму, но и грамотному произношению. Исследователь дает рекомендации по совершенствованию устной речи: «Культуру литературного произношения надо прививать и развивать. Она требует известной наблюдательности, контроля над своей речью, специальных упражнений и тренировки. Требуется, чтобы учитель постоянно работал над своим собственным произношением» [1].

1950 г. - «Четвертый поход». На заседании всероссийского театрального общества выступает М. В. Панов, его доклад, посвящен памяти Д. Н. Ушакова. В это время в печати появляется книга «Русское литературное произношение» Р. И. Аванесова. Данное издание имело авторитетный характер и выдержало шесть изданий. В 1955 г. Р. И. Аванесовым и С. И. Ожеговым были сформулированы орфоэпические нормы русского языка. Данные нормы нашли отражение в книге «Русское литературное ударение и произношение», в нее были включены 50 000 слов. В дальнейшем данный словарь справочник дополнится новыми словоформами и на его основе в 1959 г. был создан словарь-справочник «Русское литературное произношение и ударение» [2].

За время пятого похода (1960 г.) в научной литературе появились серьезные публикации по проблеме русской орфоэпии, например, «Русское сценическое произношение» Г. О. Винокура. В данной работе исследователь еще раз обращает внимание научной среды на важность единообразного произношения. Книга открыла ряд работ по русскому литературному произношению, которые А. А. Реформатский назвал началом «пятого похода» за орфоэпию [9]. За время последнего похода и в последующие годы орфоэпические нормы нашли отражение на страницах многих словарей и справочников. Но данный этап кодификации нельзя считать окончательным, так как орфоэпические нормы русского языка подвержены постоянному изменению.

На современном этапе развития русского языка наиболее авторитетным изданием является «Большой орфоэпический словарь русского языка» под редакцией М. Л. Каленчук, Р. Ф. Касаткиной, Л. Л. Касаткина. В словаре рассмотрено 100 000 слов и составлен полный свод произносительных явлений начала XXI в.

Таким образом, орфоэпия как раздел русского языка формировалась на протяжении нескольких веков. В истории становления данного раздела можно выделить как кризисные периоды, так и время активного становления. «Орфоэпические походы» Д. Н. Ушакова, его учеников и последователей внесли огромный вклад в развитие русского языка – были изучены и сформулированы орфоэпические нормы русского литературного произношения, которые мы используем и в настоящее время.

Литература

1. Аванесов Р.И. Беседы о русском литературном произношении // Русская речь. – 1975. - № 2. –С. 91-92.
2. Аванесов Р.М. Русское литературное произношение: учеб.пособие для студентов пед. ин-тов. - 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 383 с.
3. Бернштейн С. И. Назревший вопрос//Русский язык в школе. –1936.- №5.– С. 108.
4. Богоявленский Л. Место орфоэпии в школьной работе//Родной язык в школе. – 1926. - № 9. – С.98-101.
5. Вербицкая Л. А. Давайте говорить правильно: учебное пособие/ Л. А. Вербицкая.– М.: Высшая школа, 1993. – 143 с.
6. Григорьева, Т. М. Русский язык: Орфоэпия. Графика. Орфография. История и современность: учеб. пособ. для студ. филол. фак. высш. учеб. завед. – М.: Академия, 2011. – 480 с.
7. Касаткин Л. Л.Орфоэпема как основная единица орфоэпии//Вопросы языкознания. –2011. - №2. – С.31-38.
8. Панов М. В.История русского литературного произношения XVIII-XX вв./ М. В. Панов. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 456 с.
9. Реформатский А. А. Введение в языкознание: учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 536 с.
10. Ушаков Д. Н. Русский язык: Учебное пособие для студентов пед.университетов и институтов по спец. «Русский язык и литература».– М.: Просвещение: Учебная литература, 1995. – 320 с.
11. Щерба Л. В. О нормах образцового русского произношения//Русский язык в школе. –1936. - №5.– С.105–107.

Сведения об авторах

Александрова

Наталья Сергеевна,

профессор кафедры педагогики и методики
дошкольного и начального образования

Института педагогики и психологии

Вятского государственного университета, г. Киров,

доктор педагогических наук, профессор.

E-mail: profalekasndrova@yandex.ru

Братухина

Екатерина Вячеславовна,

аспирант кафедры педагогики

Вятского социально-экономического института, г. Киров

e-mail: nauka@vsei.ru

Вахитов

Булат Ильгизович,

аспирант кафедры педагогики

Вятского социально-экономического института, г. Киров

e-mail: nauka@vsei.ru

Вотинов

Александр Андреевич,

начальник Самарского юридического института, г. Самара,

кандидат педагогических наук

e-mail: votinow.a.a@yandex.ru

Глазырина

Татьяна Георгиевна,

преподаватель Слободского колледжа

педагогики и социальных отношений

Кировская область, г. Слободской

e-mail: tglazyrina@list.ru

Емельянова Елена Николаевна,
психолог КОГБУСО
«Кировский дом-интернат для престарелых и инвалидов», г. Киров,
кандидат педагогических наук
e-mail: helenagood@inbox.ru

Жуйкова Наталия Сергеевна,
аспирант кафедры педагогики и методики
дошкольного и начального образования
факультета педагогики и психологии
Педагогического института
Вятского государственного университета, г. Киров
e-mail: nataliyazhuikova@yandex.ru

Крапивина Виктория Викторовна,
аспирант
Гжельского государственного университета
e-mail: krapiva1991@yandex.ru

**Редников
Андрей Николаевич,**
аспирант кафедры педагогики
Вятского социально-экономического института, г. Киров.
преподаватель кафедры
Кировского института переподготовки
e-mail: nauka@vsei.ru

**Смольякова
Гульнара Исламовна,**
аспирант кафедры педагогики
Вятского социально-экономического института, г. Киров
e-mail: nauka@vsei.ru

**Шаров
Сергей Сергеевич,**
аспирант кафедры педагогики
Вятского социально-экономического института, г. Киров
e-mail: nauka@vsei.ru

Шеремета Татьяна Владимировна,
старший преподаватель кафедры кинологии
Пермского института
Федеральной службы исполнения наказаний», г. Пермь
кандидат педагогических наук
E-mail: tatiana_dudina71@mail.ru

ПРАВИЛА ПОДАЧИ СТАТЕЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В РЕЦЕНЗИРУЕМОМ НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ «ПЕДАГОГИКА. ОБЩЕСТВО. ПРАВО»

Срок публикации – по мере поступления материалов.

Для публикации статьи в рецензируемом журнале необходимо представить в редакцию:

- а) заключение кафедры, на которой проходило выполнение научной работы;
 - б) текст статьи в электронном виде с приложением сведений об авторе (см. ниже).
- Статьи аспирантов (без соавторов) публикуются бесплатно на конкурсной основе.

Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к научным журнальным статьям. Статьи, предлагаемые к публикации в журнале, проходят обязательное рецензирование.

Редакционный совет оставляет за собой право отклонить статью или возвратить её на доработку.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ, ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА

1. Предоставляемый материал (статьи, дискуссионные материалы, рецензии, обзоры) должен являться оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях.

2. Рукопись представляется на русском языке, при этом прилагается название статьи, основные сведения об авторе (фамилия, инициалы, должность, место работы, ученая степень, город, адрес электронной почты), краткая аннотация, ключевые слова на русском и английском языках.

3. Объем текста для авторов, не имеющих ученой степени, – до 20 000 печатных знаков (0,5 авт. л.), для авторов, имеющих ученую степень, – до 40 000 печатных знаков (1 авт. л.).

4. Для выделения отдельных пунктов в тексте или графическом материале необходимо использовать только арабскую нумерацию.

5. В конце статьи приводится список литературы. Образец смотрите на www.vsei.ru.

6. Библиографические записи должны быть расположены в алфавитном порядке. При упоминании или цитировании в тексте приводится номер библиографической записи и страница источника в квадратных скобках, например: [25, с. 61], [12, с. 1–8].

7. Текст необходимо набирать в формате страницы А4, с межстрочным расстоянием «полуторный». Поля текста – по 2 см. Страницы должны быть пронумерованы. При наборе текста необходимо использовать шрифт «TimesNewRoman». Размер шрифта – 14.

8. Графический материал должен быть представлен в приложении к «Word», например, «MicrosoftGraph».

9. Математические формулы оформляются через редактор формул «MicrosoftEquation 2.0», а их нумерация проставляется с правой стороны.

Сведения об авторе (на отдельном листе)

1. Фамилия, имя, отчество (полностью).
2. Специальность.
3. Ученая степень, звание, должность на кафедре.
4. Полное название кафедры, вуза.
5. Научный руководитель (ФИО, научная степень, звание, должность).
6. Адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail.

Аспиранты очной формы обучения и докторанты указывают ведущую кафедру и полное название вуза. Аспиранты заочной формы обучения и соискатели указывают место работы и должность.

Статья, сведения об авторе и скан-копия заключения кафедры передаются в редакционный совет по электронным адресам: nauka@vsei. В ответ Вы получите подтверждение в том, что письмо получено редакцией (если не получите подтверждение в течение 3-х дней – звоните нам по тел.: (833-2) 37-51-61).

Авторам присланные материалы и корректуры не возвращаются.

Уважаемые коллеги! Предлагаем вам размещение рекламы и рекламных статей в нашем журнале.

Дополнительную информацию вы можете получить на сервере www.vsei.ru(раздел «Аспирантам» – «Научные публикации»).

Главный редактор – *Н. С. Александрова*
Зам. главного редактора – *Н.И. Злыгостева*
Ответственный редактор – *Л.В. Фалеева*
Дизайн обложки – *А. А. Сизова*

Учредитель:
ЧОУ ВО «Вятский социально-экономический институт»
Свободная цена

Адрес редакции: 610002, г. Киров, ул. Казанская, 91.
Тел.(833-2) 37-51-61, факс: (833-2) 67-02-35.
E-mail: nauka@vsei.ru, rus@vsei.ru
www.vsei.ru

Адрес издателя: 610002, г. Киров, ул. Казанская, 91.
Тел.(833-2) 37-51-61, факс: (833-2) 67-02-35.
E-mail: nauka@vsei.ru, rus@vsei.ru
www.vsei.ru

Подписано в печать Тираж 500 экз.
Формат 68x84/16. Объем 6,81 усл. печ. л. Заказ № 113 от 25.12.2018 г.

Отпечатано в типографии ИП Зуляр Е. Н.
610040, г. Киров, ул. П. Корчагина, 225, оф.105
Тел./факс: (8332) 409-859