



Чуваш Республикашн вĕренĕш институтĕ
Чувашский республиканский институт образования

**Образование
через всю жизнь**

**ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ
КАК НАУКИ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА
СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

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

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Монография

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2021

УДК 159.9:37.0(082)
ББК 88+74.00я43
П86

Коллектив авторов:

*Н.А. Амбарцумян, И. Валлис, И.В. Волосков, Ф.И. Григорец,
Д.М. Зенкова, Г.А.Игнатьева, А.П. Костенко, Е.Г. Костенко,
Е.А. Ларина, И.Ю. Матасова, Е.И. Мычко, Е. Патюпина,
В.В. Сдобняков, А.В. Серебренникова, В.Л. Соколов, С.А. Соткина,
О.С. Толстых, О.В. Тулупова, Е.Г. Шутова*

Рецензенты:

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

Редакционная коллегия:

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

Дизайн обложки:

Фирсова Надежда Васильевна, дизайнер

П86 Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества: монография / редкол.: Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева. — Чебоксары: ИД «Среда», 2021. — 176 с.

ISBN 978-5-907411-76-0

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии. Книга предназначена для педагогов и психологов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

© Коллектив авторов, 2021

© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования», 2021

ISBN 978-5-907411-76-0

DOI 10.31483/a-10314

© Издательский дом «Среда», 2021

Авторский коллектив

Амбарцумян Наталья Александровна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Краснодар, Россия, – *глава 6 (в соавторстве)*.

Валлис Ингеборга – д-р филос. наук, специалист по домашнему воспитанию, ИП, Москва, Россия. – *глава 8 (в соавторстве)*.

Волосков Игорь Владимирович – д-р филос. наук, ГБОУ «Школа №887», Москва, Россия., – *глава 8 (в соавторстве)*.

Григорец Фания Исмаиловна – канд. социол. наук, преподаватель, КГА ПОУ «Региональный технический колледж»; член Общественного экспертного совета по повышению уровня безопасности жизни в Приморском крае при Правительстве Приморского края, Владивосток, Россия, – *глава 3 (в соавторстве)*.

Зенкова Дарья Михайловна – учитель, МАОУ «Гимназия №40 им. Ю. Гагарина», Калининград, Россия, – *глава 2*.

Игнатьева Галина Александровна – д-р. пед. наук, профессор, заведующая, Межрегиональная проектно-сетевая лаборатория опережающего образования взрослых ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», Нижний Новгород, Россия, – *глава 4 (в соавторстве)*.

Костенко Александр Петрович – канд. пед. наук, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Краснодар, Россия, – *глава 6 (в соавторстве)*.

Костенко Елена Геннадьевна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Краснодар, Россия, – *глава 6 (в соавторстве)*.

Ларина Елена Анатольевна – кан. пед. наук, доцент кафедры педагогического и дефектологического образования, ФГБОУ ВО Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия, – *глава 5 (в соавторстве)*.

Матасова Ирина Юрьевна – канд. геол.-минерал. наук, директор Новороссийского учебного и научно-исследовательского морского биологического центра (филиал) ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Новороссийск, Россия, – *глава 7*.

Мычко Елена Иосифовна – д-р пед. наук, профессор, Институт образования ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта», Калининград, Россия, – *глава 1*.

Патюпина Евгения – учитель, логопед, Частный логопедический пункт, Валенсия, Испания, – *глава 5 (в соавторстве)* / **Evgeniia Patiupina** – teacher, speech therapist, Private speech therapy center, Valencia, Spain, – *chapter 5 (co-authored)*.

Сдобняков Виктор Владимирович – канд. физ.-мат. наук, и.о. ректора, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», Нижний Новгород, Россия, – *глава 4 (в соавторстве)*.

Серебренникова Анна Валерьевна – д-р юрид. наук, доцент, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», Москва, Россия, – *глава 9*.

Соколов Владимир Львович – канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Краснодар, Россия, – *глава 6 (в соавторстве)*.

Соткина Светлана Александровна – канд. геогр. наук, доцент, проректор, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», Нижний Новгород, Россия, – *глава 4 (в соавторстве)*.

Толстых Ольга Сергеевна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Краснодар, Россия, – *глава 6 (в соавторстве)*.

Тулупова Оксана Владимировна – канд. пед. наук, доцент, директор, Центр научно-методического сопровождения педагогических работников ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», Нижний Новгород, Россия, – *глава 4 (в соавторстве)*.

Шутова Елена Геннадиевна – заведующая, МБДОУ «ЦРР – Д/С №146», Владивосток, Россия, – *глава 3 (в соавторстве)*.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	7
Foreword	12
ГЛАВА 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЯХ	16
<i>Библиографический список к главе 1</i>	<i>27</i>
ГЛАВА 2. КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БАКАЛАВРОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	29
<i>Библиографический список к главе 2</i>	<i>43</i>
ГЛАВА 3. РОЛЬ МЕДИАЦИИ В РЕШЕНИИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	45
<i>Библиографический список к главе 3</i>	<i>61</i>
ГЛАВА 4. НАУЧНЫЙ ИМПЕРАТИВ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДППО В РАМКАХ СИСТЕМЫ НАУЧНО- МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ.....	66
<i>Библиографический список к главе 4</i>	<i>94</i>
ГЛАВА 5. ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА: ГИГИЕНА, ПРОФИЛАКТИКА И ВОССТАНОВЛЕНИЕ	99
<i>Библиографический список к главе 5</i>	<i>112</i>
ГЛАВА 6. ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ ЛЕГКОАТЛЕТИЧЕСКОГО КРОССА НА УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ.....	114
<i>Библиографический список к главе 6</i>	<i>126</i>
ГЛАВА 7. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	127
<i>Библиографический список к главе 7</i>	<i>136</i>

ГЛАВА 8. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ	139
<i>Библиографический список к главе 8</i>	<i>150</i>
ГЛАВА 9. ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ МАРКЕРОВ (КРИТЕРИЕВ) ДЛЯ ВОЗМОЖНОЙ ВОВЛЕЧЁННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В КРИМИНАЛЬНУЮ СУБКУЛЬТУРУ НА ПРИМЕРЕ АУЕ	151
<i>Библиографический список к главе 9</i>	<i>171</i>

Предисловие

Правильно организованное обучение – залог успешного развития личности обучаемого на всех этапах обучения, с использованием любых образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Необходимость анализа актуальных тенденций в сфере педагогических исследований обусловлена возрастающей значимостью методик и технологий в современных педагогических практиках. Данный выпуск монографии **«Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества»** посвящен изучению профессиональных аспектов педагогической деятельности, особенностей социализации и педагогического сопровождения одаренных детей, психологических и социальных причин вовлечения несовершеннолетних в криминальную субкультуру и т.д.

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

Проблематика первой главы определена возросшими требованиями к профессиональному развитию современных педагогов. При использовании методов теоретического анализа научной литературы была предложена характеристика основных составляющих профессиональной успешности современного педагога. Особое внимание уделено профессиональному развитию молодых педагогов. В качестве результата представлены условия, обеспечивающие профессиональную успешность педагогов в современной образовательной практике.

Во второй главе рассматривается компетентностный подход к реализации обучения в период практики. Автором в виде таблицы приведены основные виды заданий, направленных на развитие профессиональных компетенций будущих педагогов. Также были изучены условия проведения педагогической практики для студентов и их влияние на развитие профессиональных компетенций. Автор придерживается мнения о том, что практико-ориентированное обучение и индивидуализация являются основными условиями при

организации и разработке программы практики руководителями образовательных учреждений и методистами высшей школы. Также автором рассмотрены основные требования к организаторам практики и проведен анализ текущего состояния проблемы организации практики студентов на основе документов в области образования и нормативных документов конкретного образовательного учреждения.

Авторы третьей главы рассматривают медиацию – один из современных методов урегулирования конфликтных ситуаций. Отмечается, что медиация играет большую роль в управленческом процессе, т.к. если правильно организовать медиативную помощь в своем образовательном учреждении, то социально-психологический климат станет благоприятный. Также авторами обозначен ряд трудностей, с которым сопряжено осуществление медиации с точки зрения управленческого процесса в образовательном учреждении.

Авторами четвертой главы на основе анализа научных подходов к раскрытию категории «опережающее образование» представлена организационно-деятельностная модель проектно-организованного опережающего дополнительного профессионального педагогического образования (далее ДППО), положенная в основу деятельности центра научно-методического сопровождения педагогов ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина. Предложен универсальный способ решения насущных проблем эволюционного совершенствования системы ДППО и организационно-управленческий механизм построения пространства возможностей непрерывного профессионального развития педагогов.

Объект исследования пятой главы – состояние голосовых возможностей у педагогов высшей школы. Предмет – обобщение способов восстановления голоса у преподавателей высшей школы, актуализация значимости профилактической и гигиенической работы по предупреждению профессиональных голосовых нарушений. Рабочая гипотеза исследования состоит из предположения, что своевременная диагностика и систематическое применение

подобранных логопедических и фонопедических мероприятий позволит оптимизировать процесс восстановления функций гортани у преподавателей вуза. В работе описано эмпирическое исследование особенностей голоса у преподавателей высшей школы (Тихоокеанского Государственного университета), выявлены основные факторы, влияющие на голосовое здоровье и причины их возникновения. На основании анализа данных анкетирования, полученных из опроса и проведенных ранее теоретических и практических исследований для преподавателей вуза подготовлены материалы (брошюры) и видеоматериалы (мастер-классы) по гигиене и профилактике голосовых нарушений. Научный вклад исследования заключается в получении эмпирических результатов в обозначенном проблемном поле, объединение логопедических и фонопедических научных и методических материалов для практического применения лицами с голосо-речевыми профессиями. Направлением будущих исследований будет расширение группы респондентов (учителя, воспитатели, студенты) для диагностических замеров и последующий сравнительный анализ полученных данных.

Одной из важнейших задач, решаемых на занятиях физической культурой, является подготовка к жизни. Незаменимым средством обучения жизненно важным двигательным умениям и навыкам являются прикладные упражнения, которые взяты из жизни и к жизни же готовые. Такие жизненно важные движения, как лазание, перелазание, бег, прыжки, преодоление препятствий, метания, плавание и многие другие упражнения способствуют также развитию двигательных способностей обучающихся. Цель исследования в шестой главе состояла в экспериментальном исследовании влияния занятий кроссом на физическую подготовленность старшеклассников. В результате проведенного исследования можно сформулировать вывод о том, что применение кроссовой подготовки в процессе физического воспитания старшеклассников способствует развитию координационных, скоростно-силовых способностей, а также выносливости.

Седьмая глава посвящена вопросам подготовки специалистов в области экологической безопасности в вузах в условиях реализации

перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования 3++ направления подготовки «Техносферная безопасность», введения профессионального стандарта «Специалист по экологической безопасности (в промышленности)», с учетом изменений в нормативно-правовых актах в сфере экологической безопасности. Цель исследования заключается в определении современных требований к системе подготовки специалистов в области экологической безопасности с учетом изменений в законодательстве, регулирующем данную сферу. В работе использованы следующие методы исследования: изучение и анализ нормативно-правовых актов, отечественных литературных источников, ресурсов ведомственных и образовательных порталов Интернет в области обеспечения экологической безопасности. В результате исследования выявлено, что принципиальные изменения в нормативно-правовых, административных, экономических, контрольно-надзорных методах управления и использование государственных онлайн сервисов в области экологической безопасности в Российской Федерации определяют специфику наполнения теоретической и практической подготовки специалистов-экологов. Делается вывод о том, что введенный в сентябре 2020 г. профессиональный стандарт для специалистов в области экологической безопасности требования к содержанию подготовки бакалавров и магистров по направлению «Техносферная безопасность» должен лежать в основе разработки вузами Основной образовательной профессиональной программы (выбор профессиональных компетенций, формирование учебного плана, формирование программ практик, программы итоговой аттестации).

Восьмая глава посвящена социализации одаренных детей, влиянию социальных институтов общества на социализацию. В материалах главы использованы репрезентативные данные социологических и авторских исследований.

Одной из наиболее острых проблем российского государства сегодня является проблема молодежной преступности. Массовое распространение среди молодежи ценностей криминальной

субкультуры является следствием полного отрицания сложившейся в обществе системы, а также основополагающих социальных и политических институтов. В рамках девятой главы представлены основные маркеры, позволяющие сделать выводы о возможной вовлечённости несовершеннолетних в криминальную субкультуру АУЕ. Представлена классификация маркеров вовлеченности по степени их выраженности (прямые и косвенные). Сделан вывод о значении маркеров для профилактики и противодействия вовлечения молодежи в криминальную субкультуру АУЕ.

Таким образом, в монографии рассматривается достаточно широкий перечень вопросов, объединенных основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

Книга предназначена для педагогов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в монографии **«Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Foreword

Properly organized educational process is the key factor of successful students' personality development, with the use of any educational technologies, including information and communication. The need for analyze of relevant tendencies in the sphere of pedagogic researches is due to increasing importance of methods and technologies used in modern pedagogic practice. The issue of the monograph **“Pedagogy and Psychology as Sciences for the Formation of the Potential of Modern Society”** is devoted to the study of professional aspects of pedagogical activity, the peculiarities of socialization and pedagogical support of gifted children, psychological and social reasons for the involvement of imperfect-year-olds in the criminal subculture, etc.

The following monograph presents the scientific-research materials of renowned and young scientists, brought together by the core theme of modern view of pedagogic and psychological development trends.

The key problems are determined by the increased requirements for the professional development of modern teachers. Based on the methods of theoretical analysis of scientific literature, a characteristic of the main components of the professional success of a modern teacher was proposed. Special attention is paid to the professional development of young teachers. As a result, conditions that ensure the professional success of teachers in modern educational practice were presented.

The second chapter discusses the competence-based approach to the implementation of training during the practice period. The author presents in the form of a table the main types of tasks aimed at developing the professional competencies of future teachers. The conditions of pedagogical practice for students and their impact on the development of professional competencies were also studied. The author is of the opinion that practice-oriented training and individualization are the main conditions for the organization and development of the internship program by heads of educational institutions and methodologists of higher education. The author also considers the basic requirements for the organizers of the practice and analyses the current state of the problem of organizing the practice of students based on documents in the field of education and regulatory documents of a particular educational institution.

The authors of the third chapter discuss mediation – one of the modern methods of conflict resolution. It is noted that mediation plays an important role in the management process, because if you properly organize meditative assistance in your educational institution then the socio-psychological climate will become favorable. The authors also identified a number of difficulties associated with the implementation of mediation from the point of view of the management process in an educational institution.

In the fourth chapter of the monograph an organizational and activity model of project-organized advanced additional professional pedagogical education (hereinafter referred to as APPE) is presented, which is the basis for the activities of the center for scientific and methodological support of teachers of the K. Minin State Pedagogical University based on the analysis of scientific approaches to the development of the category "advanced education". A universal way of solving urgent problems of evolutionary improvement of the system of vocational education and training and an organizational and managerial mechanism for building a space of opportunities for continuous professional development of teachers is proposed.

The object of the research of the fifth chapter is the state of vocal abilities among teachers of higher education. Subject – generalization of methods of voice restoration among teachers of higher education, actualization of the importance of preventive and hygienic work to prevent professional voice disorders. The working hypothesis of the study consists of the assumption that timely diagnosis and systematic use of selected speech therapy and phonopedic measures will optimize the process of restoring laryngeal functions among university teachers. This chapter describes an empirical study of the characteristics of the voice in high school teachers (Pacific State University), identifies the main factors affecting voice health and the causes of their occurrence. Based on the analysis of the survey data obtained from the survey and previously conducted theoretical and practical research, materials (brochures) and videos (master classes) on hygiene and prevention of voice disorders were prepared for university teachers. The scientific contribution of the research consists in obtaining empirical results in the designated problem field, combining speech therapy and phonopedic scientific and methodological materials for practical use by persons with voice-speech

professions. The direction of future research will be to expand the group of respondents (teachers, educators, students) for diagnostic measurements and subsequent comparative analysis of the data obtained.

One of the most important tasks solved in physical education classes is preparing for life. An indispensable means of teaching vital motor skills and abilities are applied exercises that are taken from life and prepare for life. Such vital movements as climbing, climbing, running, jumping, overcoming obstacles, throwing, swimming and many other exercises also contribute to the development of the motor abilities of those involved. The aim of the research of the sixth chapter was to experimentally study the effect of cross-country classes on the physical fitness of high school students. Based on the conducted research it can be formulated that the use of cross-country training in the process of physical education of high school students contributes to the development of coordination, speed-strength abilities, as well as endurance.

The seventh chapter is devoted to the issues of training specialists in the field of environmental safety in universities in the context of the implementation of the transition to the Federal State Educational Standard higher professional education 3++ training direction «Technosphere safety», the introduction of the professional standard «Specialist in environmental safety (in industry)», taking into account changes in regulatory legal acts in the field of environmental safety. The purpose of the research is to determine the current requirements for the system of training specialists in the field of environmental safety, taking into account changes in the legislation regulating this area. The following research methods are used in the work: the study and analysis of regulatory legal acts, domestic literary sources, resources of departmental and educational Internet portals in the field of environmental safety. As a result of the study, it was revealed that fundamental changes in regulatory, administrative, economic, control and supervisory management methods and the use of state online services in the field of environmental safety in the Russian Federation determine the specifics of the content of theoretical and practical training of environmental specialists. It is concluded that the professional standard for specialists in the field of environmental safety, introduced in September 2020, the requirements for the content of bachelor's and master's training in the direction of

“Technosphere safety” should be the basis for the development of the Main educational professional program by universities (the choice of professional competencies, the formation of the curriculum, the formation of practice programs, the final certification program).

The eighth chapter is devoted to the socialization of gifted children, the influence of social institutions of society on socialization. In the materials of the chapter, representative data of sociological and author's research were used.

one of the most acute problems of the Russian state today is the problem of youth crime. The mass dissemination of the values of the criminal subculture among young people is a consequence of the complete denial of the system that has developed in society, as well as the fundamental social and political institutions. The ninth chapter presents the main markers that allow us to draw conclusions about the possible involvement of minors in the criminal subculture of AUE. The classification of involvement markers according to their degree of severity (direct and indirect) is presented. The conclusion is made about the importance of markers for the prevention and counteraction of the involvement of young people in the criminal subculture of AUE.

Thus, the monograph considers a fairly wide range of questions brought together by the core theme of modern view of pedagogic and psychological development trends.

The book is intended for educationalists and could be of use for students, bachelors, master's degree students, postgraduate students and for those who is interested relevant questions of pedagogy and psychology.

The editorial board expresses their sincere gratitude to our credible authors for their proactive attitude, desire to share unique developments and projects, appearance in the monograph **“Pedagogy and Psychology as Sciences for the Formation of the Potential of Modern Society”** the contents of which cannot be depleted. We are looking forward for your publications and hoping for further cooperation.

ГЛАВА 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЯХ

DOI 10.31483/г-99690

Требования к профессиональной деятельности педагога, его личности и способностям обусловлены происходящими в обществе социальными преобразованиями. В процессе постоянного развития системы образования актуальным становится рассмотрение требований к профессиональному развитию педагогов.

Современные исследования часто описывают профессиональное развитие педагога через его профессиональную успешность. Успешность – одна из наиболее важных характеристик профессиональной деятельности. В связи с этим, важно понимать сущностное наполнение понятия «профессиональная успешность». Мы остановимся на определении профессиональной успешности Е.А. Климова, который отмечает, что успешность, как характеристика профессиональной деятельности, будет включать внешнюю оценку достигнутого профессионального результата и внутреннюю, основанную на удовлетворенности профессионала своей деятельностью [2].

При описании компонентов успешности мы придерживаемся позиции, в которой профессиональная деятельность рассматривается в совокупности всех реальных взаимоотношений и отношений. Мы выделяем следующие компоненты профессиональной успешности: профессиональная компетентность, профессиональное становление, профессиональная адаптация, профессиональный рост. Указанные компоненты не представлены по рангам, каждый из них имеет значительный вес при рассмотрении профессиональной успешности.

Во многих исследованиях профессиональную успешность оценивают как уровень сформированности *профессиональной компетентности*. По мнению А.В. Хуторского профессиональная компетентность – это совокупность личностных качеств, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определенному объекту [9].

Интересной является позиция А.К. Марковой: профессиональная компетентность рассматривается как осведомленность учителя

о знаниях и умениях, объективно необходимых для выполнения реальной профессиональной деятельности; обладание психологическими качествами, желательными для данной профессии и наличие профессиональной установки (позиции) личности на соответствие эталонам и требованиям профессиональной деятельности. Исследователь считает, что знания и умения являются объективными характеристиками профессиональной деятельности, а психологические позиции и личностные установки – субъективными характеристиками самого педагога [5].

Важно заметить, что при оценке компетентности необходимо учитывать, как степень приближения учителя к требованиям профессии (стандартам), так и уникальность, неповторимость данного учителя как профессионала.

На наш взгляд, важно в этой связи формировать готовность к педагогической деятельности еще на этапе вузовского обучения как настроенность психики на успешное решение конкретной педагогической задачи. Е.А. Леванова состояние готовности определяет через единство познавательного, эмоционального, мотивационного и волевого компонентов.

В этом же исследовании определены закономерности, лежащие в основе формирования готовности:

- обусловленность профессиональной подготовки современным запросам социума;
- рассмотрение готовности к педагогической деятельности как общепедагогической готовности;
- зависимость качества профессиональной подготовки от организации учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельной практической деятельности студентов [4].

Еще одним компонентом профессиональной успешности будем определять *профессиональное становление* педагога. Профессиональное становление можно рассматривать как переход от низшего уровня развития профессиональных компетенций к высшему.

Т.В. Кудрявцев в качестве критериев избрал отношение личности к профессии и уровень выполнения профессиональной деятельности. В его исследовании выделяются:

- этап подготовки к профессиональной деятельности, ориентированный на формирование профессиональных намерений;

- этап профессионального обучения, ориентированного на появление первичного профессионального опыта и ключевых компетенций;

- стадия адаптации, предполагающая активное освоение профессиональной деятельности;

- стадия самоутверждения и самореализации личности в профессии [3].

В качестве факторов, детерминирующих профессиональное становление, можно отметить индивидуально-личностные особенности, эмоциональную устойчивость и мотивационный потенциал. Успешность профессиональной деятельности будет определяться способностью педагога к внутренней самомотивации.

Профессиональная адаптация также может рассматриваться как компонент профессиональной успешности педагога. Под профессиональной адаптацией понимается процесс вхождения личности в новое социальное окружение с целью совместной деятельности в направлении прогрессивного изменения как личности, так и среды [7]. Исследователь отмечает, что важно учитывать факторы, обуславливающие характер процесса адаптации педагога к профессиональной среде. К таким факторам относят организационный, психофизиологический, профессиональный и социально-психологический.

Важно обращать внимание на причины, мешающие профессиональной адаптации, и соотносить их с этапами этого процесса:

- первый этап адаптации (выпускной курс обучения в профильном учебном заведении) определяется сложностями принятия ценностей и основных правил профессиональной культуры, трудностями в приобретении первичного педагогического опыта;

- второй этап адаптации (первый год трудовой деятельности) связан с трудностями коммуникативных составляющих, психологическим климатом, материально-техническими условиями труда, психофизиологической приспособленностью к физическим и умственным нагрузкам;

- третий этап адаптации (статус молодого педагога) характеризуется трудностями освоения многих видов деятельности и функций в соответствии с должностными обязанностями, сложности саморазвития и самоактуализации.

Очевидно, что процесс адаптации учителей может занять долгое время, но интенсивная педагогическая деятельность будет требовать качественного выполнения своих профессиональных обязанностей. В связи с этим администрация образовательного учреждения должна иметь свой интерес в создании условий для быстрой и успешной адаптации, что позволит педагогу остаться на своем рабочем месте.

Профессиональный рост также отмечается нами как компонент профессиональной успешности. Под профессиональным ростом педагога понимают самостоятельное или организуемое и управляемое извне развитие с целью совершенствования профессиональных компетенций. Результаты изучения сущностных характеристик профессионального роста педагогов позволили выделить ряд его проявлений:

- на интегративно-личностном уровне формируется система профессионально-значимых качеств и свойств;
- на регулятивно-технологическом уровне формируется опыт профессиональной деятельности;
- на предметно-деятельностном уровне происходит формирование авторского стиля обучения;
- на уровне рефлексии происходит стремление к самоактуализации и самосовершенствованию.

Несмотря на то, что науке известно достаточное количество теорий, характеризующих профессиональную деятельность человека, вопрос о факторах, стимулирующих профессиональный рост педагога, остается открытым. Причина этого кроется, возможно, в том, что, во-первых, готовность и способность педагога к профессиональному росту может быть обусловлены множеством факторов (позитивных, негативных, макросоциальных, микросоциальных, субъективных); во-вторых, именно субъективные факторы оказывают преобладающее влияние на профессиональный рост педагога.

Именно с целью снижения влияния субъективных факторов на личность российские исследователи предлагают проектировать индивидуальную траекторию профессиональной и творческой реализации педагога в условиях непрерывного образования. Такая траектория позволяет педагогу самостоятельно управлять собственной карьерой, ставить реалистичные и достижимые цели, переносить профессиональные навыки в другие среды, видеть широкий

спектр возможностей внутри образовательной организации и за ее пределами [1]. Индивидуальная траектория, по мнению исследователей, позволяет формировать карьерный и профессиональный рост педагога (рост своего влияния, авторитета, престижа, статуса в среде).

Очевидно, что проблема профессиональной успешности особо актуальна для молодых педагогов. Именно они должны демонстрировать новое качество профессиональных компетенций – восприимчивость к реализации новых образовательных технологий и способность решать профессиональные задачи в условиях выбора и неопределенности. В настоящий момент категория «молодой педагог» включает в себя следующих специалистов: молодой специалист с педагогическим стажем не более 3 лет; педагог, который возвратился в профессию после перерыва в педагогической деятельности; а также специалист без педагогического образования с опытом трудовой деятельности в сфере отличной от педагогической.

Применительно к молодому педагогу профессиональное развитие можно определить, как процесс социализации, направленный на формирование профессиональной мотивации, развитие профессиональных компетенций и присвоение профессиональных ролей. Данное определение подчеркивает социальную природу профессионального развития и то, что профессиональная успешность может выступать как показатель профессионального развития молодого педагога.

Если не управлять процессом профессионального развития молодого педагога, то его профессиональная «неуспешность» может проявляться как:

- разрушение позитивных представлений о педагогической профессии;
- неуверенность в себе и в ближайшей профессиональной перспективе;
- ощущение «ненужности» как специалиста;
- эмоциональные срывы.

Важно отметить тот факт, что в современных реалиях необходимо создать условия для развития всех компонентов профессиональной успешности педагога. В качестве ключевого условия может выступить необходимость *построения эффективной модели социального партнерства*.

Сетевое сотрудничество позволяет получить расширенный диапазон услуг образования, построить свою собственный путь развития – образовательный маршрут. Взаимообмен, конкурентные отношения между учреждениями образования, состоящих в сети, улучшают качество образования и выводят его на новый уровень современных реалий.

Профессиональная успешность будет определяться задачами, которые являются ключевыми для сотрудничества в сети:

1. Управленческие задачи:

- формирование условий сотрудничества сети, управление деятельностью участников сети;
- формирование условий для взаимобмена методическими и информационными ресурсами.

2. Информационные задачи:

- создание внутренних сетевых информационных направлений (для глав организаций образования, наставников, преподавателей, учащихся, родителей (опекунов);
- формирование условий маркетинговой работы (презентация курсов, встречи и др.).

3. Аналитические задачи:

- экспертная оценка педагогического навыка;
- популяризация педагогического опыта.

В качестве средств, позволяющих решать проблемы мотивационного и организационного сопровождения сетевого сотрудничества, могут выступить современные информационно-коммуникационные ресурсы. Педагоги образовательных учреждений, входящих в сеть, могут:

- пользоваться хранилищами цифровых образовательных ресурсов, необходимых для организации будущего собственного учебного процесса;
- сверять и проводить сравнительный материалов из различных методических пособий, учебников в электронном виде;
- пользоваться видеоматериалами, выполненными коллегами, к тому же не только собственного региона, но и других регионов России и мира;
- обсуждать практический педагогический опыт на форумах, сообществах единомышленников и др.

Особо можно подчеркнуть, что взаимодействие в условиях сетевого сотрудничества крайне результативно при общей образовательной деятельности с международными партнерами. Это дает возможность принимать во внимание и приспосабливаться к международным культурным особенностям, экономическим, политическим отличиям, пользоваться иностранными методиками и ресурсами, а также более эффективно и с минимальными временными затратами решать вопросы качественной подготовки специалистов.

Такую задачу наиболее полно возможно решать на уровне региона, поскольку намечаются основные направления региональной образовательной политики. Нужно отметить, что система регионального образования позволяет разумно соотносить международные стандарты подготовки педагогов и компонент имиджа региона. Концепция регионального педагогического образования заставляет переосмыслить сложившиеся представления и требования о качестве профессиональной деятельности современного учителя.

С позиций формирования профессиональной успешности современного педагога региональная образовательная политика позволяет социальное партнерство осуществлять на базе Ресурсных центров. Ресурсные центры выступают вектором профессионального становления педагога. По нашему мнению, Ресурсный центр как форма эффективно развитой коммуникации ресурсно-взаимосвязанных организаций, позволяет обеспечить социальное партнерство профессионального педагогического образования и его рынка труда с использованием инновационных механизмов и форм сотрудничества.

Ресурсные центры Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта появились в 2014 году с целью создания условий для максимального обеспечения практико-ориентированного взаимодействия на уровне «вуз-школа», в настоящее время их уже 18. Каждый Ресурсный центр имеет свое направление: психолого-педагогическое сопровождение дошкольного образования, инклюзивные практики, STEAM-образование, сопровождение одаренных школьников, практико-ориентированная подготовка современных педагогов, инженерно-математическое образование школьников и др. Все Ресурсные центры организуют культурно-образовательные события для педагогического сообщества

региона, взаимодействуют с образовательными организациями в рамках международного и регионального сотрудничества.

Деятельность Ресурсных центров направлена на решение следующих задач:

- развитие научно-образовательного кластера в регионе, повышающего эффективность использования учительских кадров;
- организация сетевого взаимодействия образовательных организаций, обеспечивающего устойчивое развитие региональной системы образования;
- оказание поддержки молодым (начинающим) педагогам;
- разработка и реализация совместных программ и проектов в области педагогического образования;
- разработка и внедрение эффективных образовательных технологий;
- создание условий для перехода от ориентации на содержание образования к ориентации на результаты обучения;
- создание условий для самореализации педагогов;
- развитие форм координации деятельности между учреждениями высшего педагогического образования и учреждениями общего и дошкольного образования при подготовке студентов-будущих педагогов;
- создание конкурентной среды развития образования в регионе [6].

Важно отметить, что в условиях Ресурсных центров педагоги погружаются в реализацию следующих видов деятельности:

- образовательная деятельность (участие во внедрении инновационных педагогических технологий, повышение квалификации);
- научно-методическая деятельность (изучение и обобщение положительного опыта сетевых образовательных учреждений и его трансляция);
- информационная деятельность (обеспечение научными, методическими, информационными материалами);
- маркетинговая и консалтинговая деятельность (экспертная оценка уровня профессионализма педагогов, мониторинг рынка образовательных услуг);
- исследовательская деятельность (проведение диагностической и научно-исследовательской работы).

Важен тот факт, что намечены основные направления практического решения задач преобразования региональной системы

образования, способствующие успешности профессиональной деятельности педагогов. Например, одним из мероприятий сопровождения и поддержки молодых педагогов в Калининградской области является Межрегиональный форум молодых педагогов, направленный на развитие профессиональных компетенций педагога в современных реалиях. К традиционным можно отнести конкурсы профессионального мастерства «Учитель года», «Воспитатель года», «Конкурс молодых педагогов», «Сердце отдаю детям», педагогические конференции и форумы.

Еще одним ключевым условием развития компонентов профессиональной успешности педагога является необходимость его *психолого-педагогического сопровождения*.

Сопровождение как социальный, педагогический и психологический феномен рассматривается в качестве метода (помощь в принятии личностью оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора); технологии (последовательного выполнения определенных действий); деятельности (в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для качественной деятельности).

Психолого-педагогическое сопровождение педагога может осуществляться на нескольких уровнях: индивидуально-психологическом (помощь в регуляции основных психических процессов); личностном (гармонизация специфических особенностей самого субъекта как целостной системы); коммуникативном (сопровождение в межличностном взаимодействии) и учебно-профессиональном (педагогическая рефлексия).

В основе психолого-педагогического сопровождения педагога лежит система принципов:

1. Принцип доступности получения психологической и методической помощи.
2. Принцип конфиденциальности.
3. Принцип соблюдения интересов педагога.
4. Принцип системности сопровождения (последовательное взаимодействие диагностических, развивающих и коррекционных мероприятий).
5. Принцип непрерывности (гарантия сопровождения на всех этапах решения проблемы).

Очевидно, что вектор данного процесса должен быть направлен на формирование ключевых компетенций педагога. На основе исследований С.Л. Фоменко можно выделить ключевые компетенции, наличие которых обуславливает появление профессионального педагогического опыта:

- содержательные, позволяющие развивать основные общекультурные компетенции учащихся и структурировать учебный материал в виде метапредметных задач;

- процессуальные, позволяющие организовывать проектную деятельность учащихся и проводить интегрированные занятия;

- диагностико-мониторинговые компетенции, позволяющие отслеживать динамику формирования основных предметных, метапредметных и личностных результатов учащихся [8].

Психолого-педагогическое сопровождение, особенно молодого педагога, будет требовать субъект-субъектного взаимодействия, которое может осуществить педагог-наставник.

Наставничество – это особый вид трудовой деятельности, представляющий последовательность целесообразных действий наставника, направленных на успешную адаптацию молодого специалиста и его успешное профессиональное становление. Обособление и формирование наставничества вызвано растущими потребностями общества в повышении качества современного образования.

Требования к работе педагога-наставника могут быть выполнены только в том случае, когда наставник обладает определенными качественными характеристиками:

- 1) компетентность и опыт работы в педагогической сфере;
- 2) знание особенностей своего образовательного учреждения;
- 3) знание особенностей психологического климата внутри педагогического коллектива;
- 4) общественное признание наставника как профессионала;
- 5) умение эффективно организовывать и управлять межличностным общением;
- 6) способность педагогически целесообразно организовывать процесс наставничества;
- 7) способность к педагогической рефлексии собственного опыта и опыта «подопечного».

Осуществление наставничества в условиях Ресурсного центра характеризуется рядом особенностей:

- гибкостью методически целесообразных методов и приемов;
- взаимным интересом и профессиональной мотивацией наставников и молодых педагогов;

- возможностью осуществления на любом этапе профессионального развития;
- наличием постоянной «обратной связи».

Очевидно, что наставничество носит субъект-субъектный характер, рассматривается как одна из разновидностей педагогического сопровождения и является двусторонним процессом: содейтельность педагога-наставника и начинающего учителя.

Интересен тот факт, что в современных образовательных реалиях происходит трансформация системы наставничества, и исследователи обращают внимание на его различные модели (см. табл.) [10].

Таблица

Общая характеристика моделей наставничества

Модель наставничества	Преимущества модели
традиционное наставничество (one-on-one mentoring)	передача опыта и методических знаний передается в процессе профессионального взаимодействия опытного специалиста с начинающим
партнерское (peer-to-peer mentoring)	взаимодействие равных по уровню сотрудников с целью совершенствования профессионального опыта
групповое (group mentoring)	связь нескольких начинающих коллег с более опытными экспертами для решения конкретных профессиональных задач
флэш-наставничество (flash mentoring)	одноразовые встречи и консультации с целью активизации самостоятельной деятельности
скоростное (speed mentoring)	организация сети профессионалов с целью обмена опытом
реверсивное (reverse mentoring)	специалист младшего возраста обучает более старших современным инновационным технологиям
виртуальное сотрудничество (virtual mentoring)	консультации в режиме онлайн по запросу

При внедрении конкретной формы наставничества необходимо обозначать ее результаты, которые обеспечат планомерность и систематичность подготовки высококвалифицированного специалиста.

Рассматривая компонентную структуру профессиональной успешности современного педагога, мы понимаем, что этот вид успешности также обусловлен соответствием индивидуально-психологических качеств и свойств личности требованиям профессии. Отсюда, на достижение успеха в профессиональной деятельности будет влиять комплекс условий и факторов как объективного (внешние), так и субъективного (внутренние) характера.

Анализ существующих подходов к проблеме достижения профессиональной успешности современного педагога позволяет сделать следующие выводы:

- профессиональная успешность рассматривается в контексте профессионального развития педагога;
- профессиональная успешность как интегральное личностное образование имеет компонентную структуру;
- профессиональный успех можно рассматривать как форму самореализации личности в профессии.

Подводя итог всему вышесказанному, можно говорить о том, что профессиональная успешность педагога будет определяться педагогической компетентностью, профессиональной готовностью к педагогической деятельности и профессиональным самосознанием. Для успешной профессиональной деятельности педагогу нужно осознать и усвоить представления современного общества о предъявляемых к нему требованиях, стремиться к постоянному профессиональному развитию и саморазвитию.

Библиографический список к главе 1

1. Безматерных Т.А. Профессиональный рост учителя в современном образовательном пространстве: проектирование модели построения индивидуальной траектории профессиональной и творческой реализации педагога в условиях непрерывного образования / Т.А. Безматерных, О.Ю. Терещенко // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN518.pdf>
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2014. – 304 с.
3. Кудрявцев В.Т. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2005. – №4. – С. 52–62.

4. Леванова Е.А. Практическая готовность педагога к профессиональной деятельности / Е.А. Леванова // Преподаватель XXI век. – 2016. – №2 (1). – С. 11–20.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 2016. – 308 с.
6. Мычко Е.И. Ресурсный центр: психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления педагога / Е.И. Мычко, Е.В. Потменская, С.В. Несына. – Калининград: Изд-во БФУ, 2020. – 135 с.
7. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В.А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №2. – С. 76–89.
8. Фоменко С.Л. Процесс освоения педагогическим коллективом концепции, содержания и технологий компетентностного подхода в образовании / С.Л. Фоменко // Образование и наука. – 2012. – №6. – С. 65–73 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-6-65-73>
9. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А.В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. – №12 (218). – С.85–91.
10. Эсаулова И.А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала зарубежных компаний / И.А. Эсаулова // Стратегии бизнеса. – 2017. – №6 (38). – С.8–13.

ГЛАВА 2. КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БАКАЛАВРОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

DOI 10.31483/r-99618

В сложившихся реалиях современного образования практическая направленность обучения в высшей школе является необходимостью, а развитие компетенций выпускников педагогических специальностей происходит уже с первых курсов обучения. Практико-ориентированное обучение не предполагает снижения значимости теории или отказ от ее изучения, обучение профессии происходит в таком случае с большей ориентацией на конкретные учебные действия и знания в той области, в которой будущему специалисту предстоит работать. Реальность информационного бума, с которой мы столкнулись, диктует свои правила, когда специалисту не столь важно обладать конкретным набором знаний или информацией, а найти способ получать наиболее актуальные и необходимые в конкретный момент деятельности сведения. На протяжении всей карьеры выпускник будет сталкиваться с изменениями и технологическими сдвигами в профессии, с необходимостью к приобретению недостающей информации, с рассеянной между разными агентами информацией, которую нужно добыть. Полученные в период обучения в вузе знания не всегда будут пригодны для решения практических задач, следовательно, развитие компетенций по самостоятельному получению знаний и работе с данными должны развиваться и к моменту выпуска студента из стен вуза быть на достаточном уровне своего развития [1].

Практика, являясь частью основной образовательной программы высшего учебного заведения по определенному направлению подготовки, направлена на укрепление полученных в период обучения теоретических знаний, на получение студентами-бакалаврами опыта практической деятельности в реальных профессиональных условиях. Согласно положению о проведении практики для студентов высшей школы, для студентов – будущих педагогов предполагается прохождение следующих видов практик: учебная практика, производственная практика и преддипломная практика. Каждая из практик нацелена на выполнение требований к уровню подготовки выпускников соответствующей специальности. Для проведения практики необходима база – то учреждение, с которым у университета имеется договор и на территории которого будет осуществляться прохождение практики студентами – бакалаврами.

Возможно проведение практики в условиях научно-исследовательских лабораторий, предприятий, научно-учебных структурных подразделениях университета, а также в организациях и учреждениях, имеющих условия для осуществления педагогической деятельности студентами-практикантами. Для руководства практикой могут быть привлечены преподаватели из числа выпускающих кафедр, директора институтов университета и руководители практики от предприятия, в котором проходит практика. В задачи руководителей практики входит контроль за реализацией образовательной программы в части педагогической практики, контроль за отчетностью и управление ходом практики в целом. Каждая из практик имеет свою программу, разрабатываемую вузом самостоятельно. В период практики студентам должны оказывать методическую поддержку, оказывать помощь при реализации мероприятий, также должны быть соблюдены Правила внутреннего трудового распорядка и Нормы охраны труда. В структуре программы практики обязательно должны содержаться такие разделы, как: название вида проводимой практики, планируемые результаты, объем в зачетных единицах, содержание, формы отчетности, оценочные средства, необходимая литература (в том числе из ресурсов сети Интернет), применяемые информационные технологии [5].

В проведенном исследовании рассматривалась программа бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» Балтийского Федерального Университета им. Иммануила Канта. Анализ документа показал, что в период обучения студентами должны быть пройдены 7 практик: (см. табл. 1).

Таблица 1

Система практики в программе обучения студентов-бакалавров педагогического образования

№	Название практики	Курс	Семестр
1	2	3	4
1.	Учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков Б2.В.01 (У)	1	2
2.	Учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков Б2.В.01 (У)	1	2
3.	Производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности Б2. В. 04 (П)	2	2

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
4.	Производственная педагогическая практика Б2. В. 05 (П)	3	2
5.	Производственная педагогическая практика Б2. В. 05 (П)	4	2
6.	Производственная педагогическая практика Б2. В. 05 (П)	5	1
7.	Производственная преддипломная практика Б2. В. 06 (Пд)	5	2

На каждом этапе обучения в период практики должны развиваться определенные компетенции. В проведенном исследовании рассмотрены компетенции практики, напрямую связанные с языковой подготовкой будущих учителей в области английского языка. В таблице ниже приведены данные из программы практики, ориентируясь на которые был создан список необходимых к формированию компетенций, относящихся к языковой подготовке: (см. табл. 2).

Таблица 2

Виды практик студентов бакалавриата с расшифровкой формируемых в период практики компетенций

№	Название практики	Компетенции (англ. язык)	Расшифровка
1	2	3	4
1.	Учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков Б2.В.01 (У)	ОПК-1 ПК-3 ПК-4 ПК-6 ПК-7	ОК – 6 Способность к самоорганизации и самообразованию. ОПК-1 Готовность признавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности. ОПК-5 Владение основами профессиональной этики и речевой культуры
2.	Учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков Б2.В.01 (У)	ОПК-1 ПК-3 ПК-4 ПК-6 ПК-7	

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4
3.	Производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности Б2. В. 04 (П)	ОПК-1 ОПК-5 ПК-2 ПК-3 ПК-4 ПК-6 ПК-7	ПК-1 Готовность реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов. ПК-2 Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики. ПК-3 Способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности. ПК-4 Способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов. ПК-6 Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса. ПК-7 Способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности. ПКУ – 1 Способность самостоятельно
4.	Производственная педагогическая практика Б2. В. 05 (П)	ОК-5 ОПК-1 ОПК-5 ПК-1 ПК-2 ПК-3 ПК-4 ПК-6 ПК-7	
5.	Производственная педагогическая практика Б2. В. 05 (П)	ОПК-1 ОПК-5 ПК-1 ПК-2 ПК-3 ПК-4 ПК-6 ПК-7	
6.	Производственная педагогическая практика Б2. В. 05 (П)	ОК- 4 ОК- 5 ОПК-1 ОПК-5 ПК-1 ПК-2 ПК-3 ПК-4 ПК-6 ПК-7	

Окончание таблицы 2

1	2	3	4
7.	Производственная преддипломная практика Б2. В. 06 (Пд)	ОК- 6 ОПК-1 ОПК-5 ПК-1 ПК-2 ПК-3 ПК-4 ПК-6 ПК-7 ПКУ-1	приобретать и использовать в практической деятельности новейшие и технологические достижения в области саморазвития и/или построении карьеры и/или педагогики. ОК – 4 Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия ОК – 5 Способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия

Основной задачей педагогической практики как средства подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности, является становление профессиональной компетентности посредством обогащения опыта при решении профессиональных задач. Практика содействует в формировании у студентов-бакалавров необходимых в профессиональной деятельности знаний и умений, обеспечивает условия для ориентации студентов в актуальных проблемах педагогики и методики преподавания, способствует созданию условий для проектирования студентами образовательных ситуаций и образовательного процесса в целом. В процессе практики образовательное учреждение придерживается принципов индивидуализации и дифференциации обучения, создает возможности для развития исследовательской активности и самостоятельности студентов [2].

В ходе практики у студентов – будущих педагогов появляется возможность собрать необходимое количество эмпирических

данных, которые пригодятся для написания их работы. Однако, практика позволяет не только собрать данные, но и призвана обеспечить их получение. В период прохождения практики студентами должны развиваться гностические умения, проектировочные умения, конструктивные умения, организаторские умения, коммуникативные умения. Все вышеперечисленное позже сложится в общую компетентность педагога, которая и будет отражать эффективность пройденной в вузе подготовки студента. В ходе организации образовательного процесса в период практики студенты будут взаимодействовать между собой, с другими педагогами, с обучаемыми, с членами администрации учебных заведений и другими участниками школьной жизни. В данный период студенты-практиканты будут пробовать решать профессиональные задачи, осуществлять саморазвитие и самодиагностику, формировать профессиональные педагогические умения. После прохождения практики у студента должны быть сформированы умения для успешного проектирования образовательного процесса, организацию эффективного взаимодействия со всеми участниками образовательной среды, конструирования педагогического процесса с учетом индивидуализации и дифференциации обучения. Практика должна не только научить студента работать в школе, но и развить определенную степень мотивации к будущей профессиональной деятельности. В ходе профессиональных проб в период практики студент учится исследовать конкретные образовательные ситуации, учится проводить анализ и оценку, определять потребности и возможности как свои собственные, так и своих обучаемых. Основной задачей организатора практики, таким образом, становится создание условий для проектирования студентами образовательного процесса, развития их творческих и рефлексивных способностей, мотивации к работе с обучаемыми в школе. Студент, в свою очередь, должен ставить перед собой задачи по развитию профессионально важных качеств, реализации себя в профессии и по развитию инициативного отношения к будущей профессии. Наличие инициативы со стороны студентов – обязательный компонент любой практики, без которого ее эффективность резко снижается. Целеполагание и критическое отношение студента к выполняемым профессиональным функциям также должны стать неотъемлемыми компонентами практики. Студент должен научиться не только

отбирать подходящие методы, приемы и технологии обучения, но и применять из их наиболее эффективные и современные [3].

Вопрос организации современной практики для будущих педагогов является актуальным еще и в связи с тем, что информация по методике преподавания постоянно изменяется, появляются новые более совершенные методы и приемы, совершенствуются технологии преподавания, идет увеличение информационного потока в науке. Вопросами организации практики студентов занимались такие преподаватели, ученые и методисты как О.А. Абдуллина, Л.В. Борикова, Е.В. Бондаревская, Т.В. Лаврова, В.А. Сластенин, К.Д. Ушинский и другие. Практика выполняет для студентов следующие функции: 1) функцию адаптации к предстоящей педагогической деятельности; 2) воспитательную функцию; 3) функцию самореализации; 4) функцию обучения и 5) рефлексивную функцию. В процессе практики происходит развитие и закрепление профессиональных компетенций, совершенствуются навыки педагогического общения, формируется индивидуальный для каждого студента педагогический стиль, приходит восприятие себя как субъекта профессиональной деятельности. Целевой компонент практики студентов-бакалавров – это укрепление и совершенствование полученных теоретических знаний на практике, изучение теории воспитания обучаемых, формирование компетенций профессиональной деятельности при воспитательном воздействии образовательной среды, в которой происходит практика. Содержательный компонент зависит напрямую от образовательной организации, в которой проводится практика, от времени ее проведения, от типа самой практики (учебная, педагогическая, преддипломная). Оценочный компонент практики для студентов-бакалавров есть ни что иное, как совокупность оценочных средств, направленных на оценивание уровня сформированности профессиональных компетенций. Для оценивания успешности практики и уровня сформированности необходимых в практической педагогической деятельности компетенций применяют дневники практики, портфолио, анкетирование, отчеты по практике. В период практики происходит не только оценка студентов со стороны компетентных лиц (педагогов, администрации, методистов), но и самоанализ, существующий в форме дневника самонаблюдения, фиксирующего успехи и неудачи при выполнении профессиональных функции, а также в

форме самоанализа урока или воспитательного мероприятия, когда анализу подлежат цели и этапы проведенных в лагере и школе мероприятий, подводятся итоги педагогической деятельности. В период практики у студентов происходит осознание себя в профессии, определяются перспективные линии профессионального личного развития, студенты накапливают проверенные на опыте способы решения профессиональных задач и выхода из педагогических затруднений. Руководители практики оценивают студентов-бакалавров по таким критериям, как: качество выполнения программы практики, уровень ответственности при выполнении профессиональных функций, своевременность предоставления отчетной документации, степень заинтересованности в профессиональной деятельности в качестве учителя и работе с обучаемыми в целом, наличие организаторских способностей и эффективность планирования педагогической деятельности студентами, уровень инициативности и степень проявления креативного подхода при решении профессиональных задач, умение студентов-бакалавров правильно отобрать средства и методы обучения и воспитания [4].

Во время прохождения летней практики студентам можно предложить уроки на свежем воздухе, использовать природные материалы для изучения английской лексики, использовать условия природной среды для обучения иностранному языку. Для практики в условиях школы нужно ориентироваться на имеющиеся условия образовательного учреждения. Рассмотрим более подробно способы развития компетенций в период практики.

Для развития ОК -6 студенты и их обучаемые могут устроить шоу талантов, при этом коммуникация между участниками должна производиться преимущественно на иностранном языке. Для самообразования можно посещать устраиваемые другими участниками мастер классы на иностранном языке. Также, совместный выпуск нового номера газеты на иностранном языке (в случае летней практики – о жизни лагеря) с четким распределением между участниками зонами ответственности будет способствовать развитию у всех участников способности к самоорганизации и самостоятельному получению знаний [6].

Для развития ОПК-1 и увеличения мотивации к будущей профессии студенты вместе со своими обучаемыми могут посмотреть мотивирующие видео на YouTube или такого же типа сайте.

Полезным будет самостоятельный поиск нужных видео по педагогике и методике студентами. Также, существует специальный сайт и приложение «TED Talks», где с легкостью можно найти видео харизматичного ученого или преподавателя, после просмотра которого у студентов возникнет желание заниматься тем делом, которому они обучаются в университете. Если речь идет о совместном времяпрепровождении студентов и их обучаемых, то подойдет просмотр мультфильмов на иностранном языке. В период практики это можно делать как в стенах школы, так и на открытом воздухе, собравшись вместе на большой лужайке. Чем больше коллектив, тем более сплотятся дети и студенты, а значит и у студентов появится мотивация к работе в дружном и веселом коллективе. Можно дополнить просмотр разработанными студентами упражнениями для их обучаемых, направленных на усвоение новой лексики и грамматики из мультфильмов.

Для развития ОПК-5 и обучения студентов основам профессиональной этики и речевой культуры можно использовать литературные произведения на иностранном языке и иноязычные стихотворения. В процессе изучения данных произведений совместно с обучаемыми, студенты получают возможность развить свои духовно-нравственные качества, при общении с обучаемыми обсудить нормы поведения в обществе и более глубоко вникнуть в сущность профессии педагога. Тексты, содержащие в себе информацию о моральных ценностях, написанные на иностранном языке, позволяют развить навыки чтения, навыки работы с текстом, навыки обработки информации и критического мышления, что впоследствии поможет как студентам, так и их обучаемым в их школьной жизни. В методике обучения иностранному языку существует отдельный ряд «моральных дилемм» для совместного обсуждения, коллективное разрешение которых помогает выявить основные моральные категории в жизни человека и выбрать этически правильный способ действий в ситуациях.

Для развития ПК-1, а именно формирования готовности реализовывать учебные программы, можно варьировать работу с историями. Один из вариантов может выглядеть следующим образом: обучаемые и студенты пишут свои короткие истории на отдельных листках, которые потом собирают в большую коробку. После этого, все делятся на команды или пары, вытаскивают из коробки

одну историю и разыгрывают ее. Студентов можно попросить составить задания по английскому языку для их обучаемых по примеру «Своей игры» или «Что? Где? Когда?», это поможет повторить пройденный материал по иностранному языку, научить работать с информацией и структурировать ее. Для развития способности реализовывать программы обучения студентам нужно предложить подготовить урок иностранного языка, что позволит им в искусственных условиях провести профессиональные пробы.

Для развития ПК-2 и совершенствования навыков преподавания студенты могут воспользоваться новыми технологиями и установить на смартфон или планшет приложения, связанные с изучением и преподаванием иностранного языка. На протяжении всей практики студенты могут обращаться к приложениям, самостоятельно прорабатывать материал или работать совместно с обучаемыми. Работа с существующими тестами по иностранному языку и разработка собственных тестов для оценивания уровня обученности иностранному языку может положительно повлиять на эффективность прохождения практики студентами-бакалаврами. Они научатся структурировать информацию, отбирать критерии оценивания эффективности образовательного процесса, создавать новые технологии обучения для повышения уровня результативности разработанных ранее тестов. Для поиска для дальнейшего использования на практике современных методик и технологий преподавания, студентам следует предложить принять участие в вебинарах по методике и педагогике, а также записаться на онлайн курс для повышения профессиональной компетенции используя современные технологии, компьютер и смартфон.

Для развития ПК-3 в целях духовно-нравственного воспитания как студентов, так и их обучаемых в период практики в летний период можно предложить всем собравшимся в лагере сделать браслеты для друзей, материалы для браслета друга могут быть принесены как из дома, так и использоваться подручные средства. Такие задания сплачивают коллектив во время их выполнения и развивают способность дружить и правильно общаться. Предварительно изучив название птиц и виды пищи для них на иностранном языке можно предложить самостоятельно сделать кормушки и разместить их на территории лагеря или школы. Этот вид деятельности также помогает почувствовать ответственность перед природой и

повысить экологическое воспитание. Еще один вариант – предварительное изучение названий растений на иностранном языке и последующее ухаживание за высаженными собственными руками растениями [6].

Для развития ПК-4 и развития способности использовать возможности образовательной среды для достижения результатов обучения, подходит вид игры «Nature scavenger hunt», где студентам и их обучаемым нужно найти предметы по списку (все предметы – находятся непосредственно на территории лагеря или школы). Если практика летняя, то полезным как для студентов, так и для их обучаемых приготовление еды из имеющихся продуктов с комментариями на английском языке. Использовать окружающую образовательную среду лагеря также можно расположив студентов и их обучаемых вокруг костра и рассказывая истории на иностранном языке (можно варьировать задания, например, соединить правдивые факты «TRUE» с вымышленными «FALSE» и вместе выявлять лжецов) [6].

Для развития ПК-6, предполагающую наличие готовности к взаимодействию с участниками образовательного процесса, можно устроить научную конференцию с выступлением «ученых» из числа студентов и обучаемых (можно также пригласить настоящих экспертов в той или иной области). Все участники практики могут принять участие в дебатах на иностранном языке и обсудить ряд глобальных вопросов, получить возможность доказать свою точку зрения, применить навык убеждения на иностранном языке. Для повышения качества взаимодействия между участниками образовательного процесса в период практики можно применить упражнения «ice breakers», имеющие в большинстве случаев индивидуальную направленность и способствующих, тем самым, лучшему пониманию себя и окружающих людей [6].

Для развития ПК-7 и развития у студентов-бакалавров способности организовывать сотрудничество обучающихся, студенты в период практики могут составить из найденных ими в сети Интернет или заимствованных у более опытных учителей «5 minute activities», которые имеют форму мини игр или упражнений и направлены на развитие большинства профессиональных компетенций для студентов и направленных на обучение грамматике и лексике их обучаемых. Задания не занимают много времени на подготовку

и реализацию, но могут оказаться очень эффективными при правильном их подборе. Существуют специальные книги, содержащие такого вида задания. Для развития творческих способностей студентов и их обучаемых в период практики можно предложить совместное создание постеров на актуальные темы, начиная с окружающей среды и заканчивая современной музыкальной культурой. Также, студентам и их обучаемым эффективным будет предложение о создании квестов как для своего класса или группы, так и для остальных обучаемых. Прохождение квестов – увлекательно и может быть познавательным при условии разработки вопросов и заданий страноведческого характера, или содержащих научные факты, факты из истории или других областей научной мысли.

Для развития ПКУ-1, предполагающую наличие у студентов умений по самостоятельному приобретению знаний и использованию в практической деятельности новейших технологических достижений, студенты и их обучаемые в период практики могут посещать разного рода курсы иностранного языка, семинары на иностранном языке, совместно с обучаемыми посещать музеи и выставки и обсуждать увиденное на иностранном языке. Если отсутствует возможность очного посещения, можно найти сайт с полезной информацией на иностранном языке для развития навыков преподавания, для изучения грамматики или лексики, или для общего интеллектуального развития. Для саморазвития можно устроить курс компьютерной грамотности на английском языке с привлечением студентов и преподавателей информатики, так как информационная и компьютерная грамотность являются неотъемлемой частью профессионального развития студента.

Для развития ОК-4, а именно способности к коммуникации на иностранном языке, студентам и их обучаемым могут быть предложены упражнения и задания, основой которых являются диалоги. В данном случае речь идет о диалогах из учебников и работе с ними и о создании собственных диалогов обучаемыми с предварительной постановкой коммуникативной задачи. Более того, можно предложить обучаемым и студентам создать список правил для школы или лагеря, впоследствии оформив их и представив на суд жюри из числа студентов или руководителей практики. Разыгрывание сценок по ролям также способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции у обучаемых и студентов.

Для развития ОК-5 при развитии у бакалавров навыков командной работы будут эффективны проекты с распределением ролей в команде и четкой постановкой целей и задач. Результаты проекта могут быть разнообразными – от плаката до создания продукта из имеющихся в распоряжении материалов. Возможно использование «case study», то есть работы в команде над определенной важной для социума проблемой (с распределением ролей и четким определением точки зрения на интересующую проблему). Если практика проходит на открытом воздухе, то эффективными могут быть игры в командах, также полностью проводимые на иностранном языке [6].

В таблице приведены некоторые из видов деятельности, упражнения и задания, применяемые в период практики для развития у студентов определенных компетенций: (см. табл. 3).

Таблица 3

Задания программы практики для развития
общепрофессиональных, профессиональных и общих
компетенций бакалавров педагогического образования

Код	Компетенция	Практические рекомендации
1	2	3
ОК-6	Способность к самоорганизации и самообразованию.	1. Talent Show 2. Workshops 3. (Camp) newspaper
ОПК-1	Готовность сознать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности.	1. YouTube videos 2. Ted Talks 3. Cartoons watching
ОПК-5	Владение основами профессиональной этики и речевой культуры.	1. Poems and literature 2. Texts about moral values 3. Moral dilemmas
ПК-1	Готовность реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов.	1. Storytelling 2. Jeopardy game 3. A lesson

Окончание таблицы 3

1	2	3
ПК-2	Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики.	1. Phone Apps 2. Tests 3. Webinars
ПК-3	Способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности.	1. Friendship bracelets 2. Bird feeders 3. Making a garden
ПК-4	Способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов.	1. Nature scavenger hunt 2. Cooking show 3. Campfire storytelling
ПК-6	Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса.	1. Conferences 2. Debates 3. Ice breakers
ПК-7	Способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности.	1. 5 minute activities 2. Posters 3. Quests
ПКУ-1	Способность самостоятельно приобретать и использовать в практической деятельности новейшие и технологические достижения в области саморазвития и/или построения карьеры и/или педагогики.	1. Courses & museums 2. Online courses & websites 3. Computer literacy course
ОК-4	Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия	1. Dialogues 2. Camp Rules creation 3. Roleplays
ОК-5	Способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия.	1. Project work 2. Case study 3. Outdoor games

Практика является необъемлемой частью образовательного процесса вуза и от качества ее прохождения будет зависеть качество выпускаемых профессиональных кадров. Таким образом, высшая школа обязана обеспечить качественную работу со студентами, направленную на развитие всех профессионально значимых компетенций, на реализацию индивидуализации обучения студентов, на развитие их потенциала и возможностей в преподавании. Содержание практики определяется вузом, но подчиняется требованиям образовательных стандартов. Развитие у студента педагогического мышления, способности к импровизации в профессиональной деятельности, актуализации в профессии и мотивации к профессиональной деятельности – главные задачи организаторов практики [7]. В период практики студенты могут работать как самостоятельно с использованием современных технических средств обучения, так и в реальных условиях, в условиях школы, что, в свою очередь, требует четкого и правильного планирования деятельности студентов. Планирование практики – ответственность ее организаторов, которые должны обладать качествами менеджера и организатора, педагогическим тактом и применять творческий подход к решению проблемы организации практики студентов-бакалавров. Данные условия позволяют сделать вывод о том, разработка заданий для практики студентов является актуальной и при составлении заданий методистам нужно учитывать все изменения, происходящие в педагогике и методике преподавания. Основными же идеями современного преподавания являются практическая направленность обучения и наличие разнообразных предлагаемых к использованию средств и методик повышения компетенций.

Библиографический список к главе 2

1. Управление изменениями в высшей школе: монография / под общ. ред. Р.М. Нижегородцева, С.Д. Резника. – М.: Инфра-М, 2018. – 388 с. – (Научная мысль) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.dx.doi.org/10.12737/monography_5aa8ddfdb460c5.57247275.
2. Фролова Н.Б. Педагогическая практика: учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров направления «Педагогика» / Н.Б. Фролова. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009.
3. Проблемы компетентностного подхода в средней и высшей школе: сб. науч. тр. / под ред. Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2008. – 152 с.

4. Светоносова Л.Г. Педагогическая практика студентов-бакалавров вуза: целевой, содержательный и оценочный компоненты / Л.Г. Светоносова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – №4 (36) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ceberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-praktika-studentov-bakalavrov-vuza-tselevoy-soderzhatelnyy-i-otsenochnyy-komponenty> (дата обращения: 13.07.2021).

5. Положение о порядке проведения практики студентов в Балтийском федеральном университете имени Иммануила Канта. – Калининград, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kantiana-old.kantiana.ru/upload/iblock/6fa/Polozhenie-praktika.pdf> (дата обращения: 14.07.2021).

6. Camp Activities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://campminder.com/go/27-summer-camp-activities-to-spice-up-the-summer-camp-atmosphere/> (дата обращения: 15.07.2021).

7. Зенкова Д.М. Организация педагогической практики студентов на основе компетентностного подхода / Д.М. Зенкова // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: межд. научн. -практ. конф. (Белгород, 16 марта 2020 г.). – Белгород: ООО «ГиК», 2020. – С. 92–96.

ГЛАВА 3. РОЛЬ МЕДИАЦИИ В РЕШЕНИИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

DOI 10.31483/r-99571

В России большое внимание уделяется воспитательному и образовательному процессу развития детей. Тому подтверждение Указ Президента РФ об объявлении периода с 2018 по 2027 годы Десятилетием детства (Указ Президента РФ от 29 мая 2017 г. №240 [7]). Данный документ необходим для совершенствования государственной политики в сфере защиты детства, а также он учитывает результаты, достигнутые в процессе реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы.

Воспитание детей в России является стратегическим общенациональным приоритетом, требующим объединения усилий, как институтов гражданского общества, так и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Что бы достичь положительных результатов необходимо тесное и продуктивное взаимодействие педагогов, администрации образовательной организации и родителей или законных представителей. Но, к сожалению, на практике в процессе взаимодействия возникают разногласия, недопонимания, которые затем перерастают в конфликтные ситуации. Как показали результаты проведенного исследования А.К. Белолуцкая, Т.Н. Леван, О.Л. Холодова [23, с. 9], что в основном конфликты носят обвинительный характер по отношению к педагогам-воспитателям. При этом сам процесс урегулирования конфликтных ситуаций, отвлекает как руководителей, так и педагогов от основной образовательно-воспитательной деятельности.

В настоящей момент в решении конфликтных ситуаций участвуют сами педагоги, руководители образовательных организаций, инспекция по делам несовершеннолетних и управление образованием муниципальных органов власти. В данных условиях необходимо найти эффективные механизмы, позволяющие помочь руководителям образовательных организаций, педагогам и родителям в преодолении конфликтных ситуаций. Одним из таких механизмов является служба медиации. В 2011 году в Российской Федерации было принято законодательство, регулирующее вопросы медиации, согласно нормам закона, медиация определена как особая

форма посредничества. Под процедурой медиации понимается способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения [4].

Современное общество в независимости от научно-технического прогресса невозможно без конфликтов и это неоспоримо. Чаще всего конфликтные ситуации возникают на почве различного подхода к мировосприятию, жизненных ценностей, мнений, мотивов, каждый конфликт индивидуален. И при этом не надо игнорировать конфликтную ситуацию, а надо подходить конструктивно к решению конфликта. Так А.С. Кармин [33, с. 23] утверждает, что конфликт – это норма жизни людей и общества.

Конфликты в образовательной среде имеют свою специфику. Ведь образование является единым целенаправленным процессом воспитания и обучения. Образование является общественно значимым благом и осуществляется в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [5].

Как показывает анализ научных источников, особенности конфликтов в образовательной среде различными исследователями трактуется довольно широко. Конфликт в образовании всегда выступает определяющим фактором и составной частью других, конфликтов в социальной среде. В связи с новым научным подходом, происходит современная интерпретация в понимании конфликта в образовательной среде. Первое это то, что конфликт в образовании является неотъемлемой частью общественной жизни [48, с. 43]. Второе, конфликт как таковой считается в общественных отношениях не как негативное, а как, нормальное явление. Третье, это конструктивное разрешение проблем, ведет к эффективному средству общения.

По мнению ведущего конфликтолога современной отечественной науки А.В. Дмитриева [28, с. 20], наиболее полное представление о социальном управлении конфликта, может дать его процессуальное рассмотрение. Поэтому необходимо проанализировать

все составляющие этого социального явления. И более конкретно рассмотреть поставленную цель, задачи, которые необходимо решить в результате конфликта, ожидаемый результат, непосредственные инструменты в организации управления и разрешения конфликта, условия как внешние, так и внутренние, обуславливающие координацию конфликтной ситуации. При этом невозможно рассматривать конфликт вне социальных законов развития социума, без исследования возникновения причин, этапов развития и разрешения конфликтных ситуаций, не определяя принципов, форм, методов, приемов, сил и средств управления социального взаимодействия [30, с. 46].

Безусловно для того, чтобы конструктивно решать конфликты, необходимо разобраться с их причинами. Перечислить все причины возникновения конфликта не представляется возможным. В основном конфликт можно распределить по следующим трём условным группам причин: 1) учебно-воспитательным процессом; 2) психологическими особенностями человеческих взаимоотношений (симпатиями и антипатиями, действиями учителя, плохой психологической коммуникацией и т. д.); 3) личностным своеобразием членов группы (неумение контролировать своё эмоциональное состояние, агрессивностью, некоммуникабельностью) [24].

За многовековую историю можно сделать вывод, что при разрешении серьезных разногласий удовлетворяющих все стороны лучше добиться обсуждением, переговорами, чем применять нормы права или иерархический порядок [49, с. 98]. В научных исследованиях различают две сложившихся исторически формы примирения при участии посредника: 1) традиционное посредничество; 2) современная медиация.

Традиционное посредничество является одним из первых способов разрешения конфликтов. В основном через посредничество философии и религии, что свойственно для того времени. Утверждать о существовании медиации в её современной интерпретации, невозможно, поскольку, конечно использовались методы примирения сторон с участием нейтрального третьего лица, но насколько это были медиативные технологии.

С конца 1980 и начала 1990-х гг. в связи с преобразованиями в политической системе России, впервые на государственном уровне обсудили вопрос о необходимости и исследования методов

продуктивного разрешения конфликтных ситуаций, и российские ученые обратились к мировому опыту. Начинается совместная деятельность с международными организациями по реализации проектов, целью которых является закрепление альтернативных способов разрешения споров, как отдельного направления в судебной системе нового демократического государства. При этом конкретно об использовании медиации на практике утверждать было рано. Примириательные процедуры были предметом особого внимания в последние годы. Лидеры высших уровней государственной власти, в частности Президент Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации В.Ф. Яковлев [25, с. 14], подчеркнул важность Постановление правительства РФ от 21.09.2006 №583 «О федеральной целевой программе «Развития судебной системы России» на 2007–2012 годы» [9]. Он заявил, о том, что примирительные процедуры являются приоритетным направлением при решении конфликтных ситуаций.

Проанализируем более детально процесс внедрения медиативных технологий в России. Так в 1989 г., по предложению Верховного Совета СССР, американские медиаторы провели несколько занятий со специалистами из России в Москве. Практически в то же время В. Линкольн со своей командой в Санкт-Петербург выступили с лекциями о медиации. В 1990 г. в Москве прошел Форум медиации, где была приглашена группа известных американских медиаторов. На секциях с представителями, медиаторов из США, рассматривались вопросы трудовых споров, техники ведения переговоров, теории и практики разрешения конфликтов. Американские специалисты демонстрировали различные модели медиации. В Санкт-Петербурге после прошедшего семинара в 1992 г. была создана общественная Российско-американская программа по конфликтологии, которая внесла свой вклад в становление практика применения медиации в России. В рамках данной программы были обучены специалисты по медиации. А в 1993 г. в России был основан первый Центр разрешения конфликтов (ЦРК), где были адаптированы американские методы медиации к российскому менталитету [47].

В 2005 году была проведена I Международная конференция, которая и стала основой новейшей истории медиации в России. Благодаря проведённой конференции стало реальным вовлечение юридического сообщества в работу по интеграции института

медиации в российскую правовую систему. На основании взаимодействия был создан Научно-методический центр медиации и права, одним из приоритетных направлений которого стало всестороннее развитие института медиации в России.

Одним из важным этапов развития отечественной медиации, стало создание в 2006 году, при Торгово-промышленной палате Российской Федерации (ТПП РФ), Коллегии посредников по проведению примирительных процедур, которая объединила несколько десятков единомышленников. Затем в Санкт-Петербурге открылся Центр развития переговорного процесса и мирных стратегий в разрешении конфликтов. В Москве с 2005 года действует Центр медиации и права [44]. Все данные факты свидетельствуют об интеграции медиации в российскую правовую досудебную систему.

Причиной разработки и принятия этих нормативных документов стала перегруженность судов исковыми заявлениями, связанными с конфликтами, которые не были разрешены в досудебном порядке.

В рамках образовательного учреждения, как отмечает А.Ю. Коновалов [32, с. 256], медиация виделась в виде службы примирения, что представляет собой «форму объединения ведущих программ восстановительного разрешения конфликтов и криминальных ситуаций в рамках организации».

Проблема продуктивного и эффективного решения конфликтов в образовании является одной из актуальных и по настоящее время. Для того чтобы получить положительный результат требуются немало усилий, всех без исключения участников конфликта учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения. Образовательное учреждение стремится к стабильности и защищенности, являясь институтом ретрансляции знаний и умений, культуры, а не экспериментов над нею. Риски перемен, даже самые неожиданные, способны разрушить учебно-воспитательную систему в образовании, приведя людей к осознанию того, что их совместная учебно-воспитательная деятельность исчерпана [40, с. 85].

Так же хотелось выделить в особую группу управление конфликтными ситуациями в дошкольных образовательных учреждениях. В основном в дошкольных учреждениях конфликт возникает между представителями ДОУ и родителями воспитанников. Причиной, как правило, является разногласия в связи с выбором

стратегий воспитательного процесса, взаимодействия с ребенком. Так как порой каждый из них имеют разные представления о социальных нормах поведения, жизненных установок, моральных ценностей, что определяет необходимость их обсуждения. Так, Т.П. Авдулова [22, с. 49] утверждает, что напряженность в отношениях нередко возникает в связи с занижением статуса педагога, который воспринимается как обслуживающий персонал, не обладающий особой квалификацией.

Некоторые родители воспринимают деятельность дошкольных образовательных учреждений, как сферу услуг по присмотру и уходу за ребенком в их отсутствие и поэтому перекалывают ответственность за воспитание на руководителей [45, с. 224].

И как уже было описано ранее, для того, чтобы конфликт решился положительно, необходим конструктивный способ управления конфликтной ситуацией. И на сегодняшний день наиболее современный функциональный способ урегулирования конфликтной ситуации является – медиация. Это один из методов, который способен применить эффективные механизмы, позволяющие помочь руководителям образовательных учреждений, педагогам и родителям в преодолении конфликтных ситуаций. В 2010 году в Российской Федерации было принято законодательство, регулирующее вопросы медиации. Согласно нормам закона, медиация определена как особая форма посредничества. Под процедурой медиации подразумевается способ урегулирования споров с помощью медиатора при добровольном согласии сторон в целях достижения ими сотрудничества в решения конфликта [4].

Медиация, по утверждению В.Ю. Сморгунова, Е.Ю. Калинина, Я.А. Рымкевич [47, с. 22], является общепризнанным и эффективным инструментом для разрешения и предотвращения конфликтов. И подчеркивают, что особенно необходимо применение этой технологии в образовательной сфере.

А.В. Леонова [34, с. 142], делает выводы, о том, что именно метод медиации позволяет руководству дошкольного образовательного учреждения и родителям (законным представителя) детей воспринимать друг друга как партнеров, стремятся объединить свои усилия для комфорта и благополучия ребенка. Если говорить о Службе медиации в образовательном учреждении, должна состоять из специалистов, учащихся и их родителей, прошедших

необходимую подготовку и обучение основам метода медиации в образовании и медиативного подхода.

По утверждению Н.Ю. Ган [26, с. 25], результат медиации всегда выгоден для всех конфликтующих сторон и полностью удовлетворяет их интересы. Для решения конфликтных ситуаций, в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должна создаваться Комиссия по урегулированию споров между участниками образовательных отношений [5]. В соответствии с законодательством: и «Служба медиации», и «Комиссия по урегулированию споров между участниками образовательных отношений» должны быть разными структурными подразделениями дошкольного образовательного учреждения.

Сегодня в России, активно развиваются медиативные технологии, во всех регионах страны в образовательных учреждениях используют медиативные инструменты для решения конфликтных вопросов. Но для того, чтобы использовать медиацию в управленческом процессе руководитель образовательного учреждения должен опираться на нормативно-законодательные акты.

В нормативно-правовых документах Российской Федерации обозначены общественная потребность в конструктивном взаимодействии субъектов разных уровней образования это дети, родители и педагоги. Для разрешения проблем, как уже было сказано ранее, в 2011 году в России был принят закон, регулирующий вопросы медиации, в том числе в образовательных учреждениях. Согласно Федеральному закону от 27.07.2010 №193-ФЗ (ред. от 26.07.2019) «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», медиация выделена как особая форма посредничества. Под процедурой медиации определялся способ разрешения спорных вопросов при поддержке медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения [4].

Помимо основного закона о медиации, деятельность данных служб должна регулироваться следующими нормативно-правовыми актами:

1. Конституция Российской Федерации.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации.

3. Федеральный закон от 27.06.2010 №193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)»: (ред. от 26.07.2019).

Применительно медиации в образовательных организациях:

1. Федеральный закон от 24.07.1998 №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

2. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

3. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. №761 «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы».

4. Указ Президента РФ от 29 мая 2017 г. №240 об объявлении периода с 2018 по 2027 годы Десятилетием детства.

5. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. №996-р.

6. Постановление Правительства РФ от 03.12.2010 №969 «О программе подготовки медиаторов».

7. Распоряжение Правительства, РФ №1430-р от 30.07.2014, в котором утверждена Концепция развития сети служб медиации до 2017 г. (с изменениями в 2018г).

8. Приказ Министерства образования и науки России от 17.12.2010 №1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 №19644).

9. Приказ Министерства науки и образования Приказ от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении Федерального Государственного Образовательного Стандарта Дошкольного Образования» в ред. Приказа Минпросвещения РФ от 21.01.2019 №31).

10. Приказ Министерства образования и науки России от 14.02.2011 №187 «Об утверждении программы подготовки медиаторов».

11. Письмо министерства образования и науки Российской Федерации от 18.11.2013 г. № ВК-844/07 «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации».

12. Методические рекомендации по организации служб школьной медиации», направленным письмом Министерства образования и науки России от 18.11.2013 № ВК-844/07.

Это основной перечень нормативно-правовых актов, которые защищают законные права и интересы обучающихся и создают нормативно-правовые условия руководству образовательных учреждений для применения медиативных технологий.

Рассмотрим более подробно некоторые из них.

Конституции РФ [1] (статья 45) обязывает государство создавать условия защиты прав и свобод человека и гарантировать защиту своих права и свободу всеми способами, не запрещенными законом.

Согласно Уголовному кодексу РФ, а именно в статье 76, что лицо, которое впервые совершило преступление небольшой или средней тяжести, может быть освобождено от уголовной ответственности, если оно примирилось с потерпевшим и компенсировало причиненный потерпевшему вред.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. №1662-р (действующая редакция от 08.08.2009 №1121-р), в которой указывается, что одним из основных направлений развития социальных институтов и социальной политики государства определяется «формирование и развитие механизмов восстановительного правосудия, реализация технологий восстановительного правосудия и проведения примирительных процедур».

Если говорить непосредственно о нормативно-правовой поддержке деятельности Службы медиации в образовании, проанализируем первый правовой закон, который позволил на законодательном уровне применять медиативные технологии, это Федеральный закон от 27 июля 2010 г. №193-ФЗ (ред. от 26.07.2019) «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». Данный закон регулирует отношения, связанные с применением процедуры медиации к спорам гражданских правоотношений, в том числе в предпринимательской, трудовых и семейных правоотношений. Но конкретно в образовательной деятельности о применении процедуры медиации не указывается. Это означает, что Федеральный закон от 27 июля 2010 №193-ФЗ не регулирует медиацию в образовательных учреждениях. По результатам проведенной экспертизы данного закона С.А. Пашиным [42, с. 140], были сделаны выводы, что он не

распространяется на повседневную деятельность образовательных учреждений использовать медиативные технологии, но и не запрещает проводить в них медиацию. В связи, с чем необходимо использовать для регулирования деятельности медиаторов и служб медиации в образовании дополнительную нормативно-правовую базу. Об это указывается в части 2 статье 1 данного ФЗ, что если споры возникли из иных, не указанных в настоящей статьи, отношений, действие настоящего Федерального закона распространяется на отношения, связанные с урегулированием таких споров путем применения процедуры медиации только в случаях, предусмотренных федеральными законами [4].

Проанализируем нормативно-правовые акты распространяющие на сферу образования.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [5], указывает, что регулирование нормативно-правовых отношений в сфере образования должны основываться, на принципах свободного развития личности, воспитании взаимоуважения, ответственности и т.д. При создании службы медиации (примирения) в образовательных учреждениях необходимо опираться на ст. 27 п.2 указанного ФЗ, определяющую, «образовательная организация может иметь в своей структуре различные структурные подразделения, обеспечивающие осуществление образовательной деятельности с учетом уровня, вида и направленности реализуемых образовательных программ, формы обучения и режима пребывания обучающихся (...методические и учебно-методические подразделения, психологические и социально-педагогические службы, обеспечивающие социальную адаптацию и реабилитацию нуждающихся в ней обучающихся, и иные предусмотренные локальными нормативными актами образовательной организации структурные подразделения)». То сюда следует, Служба медиации (примирения) в образовательных учреждениях может действовать на основе локальных нормативных актов образовательной организации. В том же ФЗ об образовании в статье 45 указывается, что «защита прав обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся» в организации, осуществляющей образовательную деятельность, создается «Комиссия по урегулированию споров между участниками образовательных отношений». «Школьная служба медиации» и

«Комиссия по урегулированию споров между участниками образовательных отношений» должны быть разными структурными подразделениями образовательного учреждения, но по некоторым типам конфликтов они могут взаимодействовать, сотрудничать и дополнять друг друга с учетом различия их целей, методов работы и зон компетенции, что должно быть зафиксировано локальными актами образовательного учреждения. От 5 августа 2013 г. постановлением Правительства Российской Федерации №662 был утвержден «Перечень обязательной информации о системе образования, подлежащей мониторингу» в разделе 2 пункт о создании безопасных условий при организации образовательного процесса в общеобразовательных организациях.

Указ Президента РФ №761 от 1 июня 2012 года «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», которая определила ряд мер, имеющих прямое отношение к восстановительному правосудию и службам примирения:

- приоритет восстановительного подхода и мер воспитательного воздействия; наличие систем специализированных вспомогательных служб (в том числе служб примирения);

- развитие сети служб примирения в целях реализации восстановительного правосудия;

- организация школьных служб примирения, нацеленных на разрешение конфликтов в образовательных учреждениях, профилактику правонарушений детей и подростков, улучшение отношений в образовательном учреждении;

- внедрение технологий восстановительного подхода, реализация примирительных программ и применение механизмов возмещения ребенком-правонарушителем ущерба потерпевшему, а также проведение социальной, психологической и иной реабилитационной работы с жертвами преступлений, оказание воспитательного воздействия на несовершеннолетних правонарушителей.

В соответствии с положением Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг., утвержденным Правительством Российской Федерации №1916-р от 15 октября 2012 г., в образовательных организациях должны быть организованы службы школьной медиации, обеспечивающие защиту прав детей и создающие условия для формирования безопасного пространства детей. В целях реализации положений данного правового акта,

Министерством образования и науки Российской Федерации были разработаны методические рекомендации по организации служб школьной медиации в образовательных организациях.

В Стратегии развития воспитания в России на период до 2025 года [17] обосновывается необходимость развитие инструментов медиации для разрешения потенциальных конфликтов в детской среде и в рамках образовательного процесса и осуществлении воспитательной деятельности в качестве механизмов реализации Стратегии. ФГОС начального, основного и среднего общего образования [18, 19, 20] содержит динамику личностных результатов в сфере конфликтной компетентности, культуры разрешения конфликтов и споров, однако не предлагается описание условий, способов их достижения.

В Профессиональном стандарте [21] определены действия педагогов: проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка); формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде; использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка. Среди необходимых умений педагогов: общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их; анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу; защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях; сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач [27, с. 148].

Однако существуют объективные трудности внедрения медиации в России, такие как [37, с. 140]: недостаточное нормативно-правовое обеспечение медиации в образовательной сфере, проработанного регламента межведомственного взаимодействия при урегулировании конфликтов с несовершеннолетними поднимает вопросы о законности вмешательства медиатора в ряде случаев, где уже задействованы полиция, комиссия по делам несовершеннолетних. Остаются дискуссионными вопросы инициирования медиации, организации документооборота, статуса медиатора в школе

относительно реализации принципов добровольности, конфиденциальности, нейтральности, равноправия.

В итоге, можно констатировать, что медиация в образовании поддерживается государством на законодательном уровне. Но каким образом и как реализуются данные медиативные службы непосредственно в образовательных учреждениях, необходимо проанализировать отрицательные и положительные практика применения медиативных технологий. Рассмотрим некоторые из них.

Службы медиации в образовательных учреждениях имеют свою специфику не только по территориальному расположению и степени удаленности от региональных центров, но и от уровня профессионализма управления. Так как эффективность деятельности таких служб часто зависит от опыта деятельности руководителей и специалистов образовательного учреждения, надо быть готовым к обеспечению воспроизводства практики в условиях сменяемости команды – специалистов и детей-волонтеров, администраторов. Об этом же пишет в своих исследованиях И. С. Маловичко [35, с. 174], Президент Волгоградской региональной благотворительной общественной организации «Клуб ЮНЕСКО «Достоинство ребенка», медиатор, эксперт, тренер и координатор Волгоградского регионального отделения Всероссийской Ассоциации восстановительной медиации, такие службы, как правило, распадаются, так и не поднявшись до должного уровня работы.

Президент Научно-методического центра медиации Ц.А. Шамликашвили [50, с. 34] указывает на то, что метод, который можно использовать в учебно-воспитательном процессе в образовании, тот, что способен помочь в решении конфликтных ситуаций всем участникам образовательного процесса, в грамотной организации управления. Она подчеркивает, что задачи школьной медиации – помощь в формировании личностного позитивного опыта по выходу из конфликтных ситуаций, а также обретении уверенности в себе.

В соответствии с Рекомендациями по организации служб школьной медиации в образовательных организациях, утвержденных Министерством образования и науки РФ от 18 ноября 2013 г. № ВК-54/07вн, в деятельность службы могут быть задействованы обучающиеся данной организации, которые прошли соответствующее обучение.

Согласно методическим материалам по медиативно-восстановительным технологиям, разработанными Центром медиации и альтернативного разрешения споров в правовой практике при Московском государственном юридическом университете им. О.Е. Кутафина (МГЮА) [41, с. 32] служба медиации в образовательных учреждениях может реализовываться двумя способами: первый способ это собственными силами специалистами самого учреждения, второй с помощью привлечения специалистов из вне. Администрация образовательного учреждения сама должна определиться в выборе варианта. Специалисты Центра рекомендуют выделить Службу медиации в отдельное структурное подразделение. При этом данная Служба должна работать в сотрудничестве с другими службами образовательного учреждения для того, чтобы предотвратить развития конфликтных ситуаций [41, с. 42].

По описанию О.А. Драгановой и Н.Н. Калугиной [29, с. 14] на сегодняшний день существуют следующие модели организации службы медиации в образовательных учреждениях: профилактическая модель, где основной акцент делается на работу с профилактикой девиантного поведения обучающихся, правонарушений среди несовершеннолетних; воспитательная (педагогическая) модель, основанная на нравственные ценности коллектива. Следующая модель основана на принципах самоуправления учащихся, в данном случае она автономна и берет на себя всю меру ответственности за совершаемые действия. Ещё одна модель называется «сервисная» основанная на удовлетворение запроса на услуги медиации и может быть совместной ученическо-педагогической или состоять из представителей родительской общественности.

Рассмотрим деятельность медиации на примерах некоторых регионов.

В Красноярском крае создано структурное подразделение «Ресурсный центр по технологиям медиации» [43, с. 285], деятельность данного центра направлена на содействие профилактике правонарушений несовершеннолетних и социальной реабилитации участников конфликтных ситуаций с использованием медиативных технологий. По мнению О.Г. Смоляниновой, в Красноярском крае, все чаще сталкиваются с проблемой взаимодействия на межнациональном уровне, под воздействием миграционных процессов, в регионе проживает более 169 национальностей. В обра-

зовательных учреждениях, происходят конфликты, связанные культурными ценностями, традициями, нормами поведения принимающей стороны и с детьми мигрантов. В связи, с чем руководству образовательного учреждения приходится решать межэтнические конфликты, используя медиативные инструменты. Но для продуктивного использования медиативных технологий в межэтнических конфликтах, не достаточно знаний и опыта. Недостаточно разработано научно-методическое обеспечение. Поэтому в регионе необходим системный подход межведомственного взаимодействия гражданских институтов, нацеленных на гармонизацию межнациональных отношений [46, с. 40].

В Кемеровской области [43, с. 287] организована система подготовки медиаторов для образовательных учреждений через повышения квалификации, проведения вебинаров, направленных на обучение к разрешению сложных многоуровневых конфликтов. Методическое обеспечения для служб медиации для образовательных учреждений организует ГОО «Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие.

В г. Астрахань [36, с. 200] с 2016 г. реализуется социальный проект «Школьная служба медиации». Основная цель создание бесконфликтной комфортной среды. Учащиеся 13–16 лет, пройдя обучение по программе «Учимся разрешать конфликты», могут проявить себя в качестве юных медиаторов для младших учеников.

Особенностью Службы медиации в общеобразовательных организациях Кабардино-Балкарской Республики [38, с.30], в состав которых входят заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог, педагог-организатор, психолог, а так же представители ученического самоуправления и непосредственно родители, тесно взаимодействуют со всеми органами и учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений, учреждениями дополнительного образования. К сожалению, автор не дает полной информации о процессе взаимодействия.

В Кировском муниципальном районе Ленинградской области [31, с. 51] касательно урегулирования конфликтных ситуаций в образовательных учреждениях осуществляются комиссией по урегулированию споров между участниками образовательных отношений и Советом профилактики правонарушений, Советом

обучающихся и т. п. На основании анализа деятельности Службы медиации в образовательных учреждениях были выявлены ряд проблем. Одна из которых то, что происходит дублирование работы специалистов социально-психологической службы школы. Другая немаловажная проблема состоит в том, что необходимо привлекать квалифицированных специалистов-супервизоров для экспертно-аналитического сопровождения деятельности службы.

Особенностью в Калининградской области [39, с. 34] является деятельность Ассоциации тьюторов, которая сопровождает методическим и консультативным сопровождением образовательные учреждения по вопросам организации и реализации деятельности школьной службы восстановительного примирения.

В Пермском крае [43, с. 286] организацией подготовки медиаторов для образовательных учреждений занимается Ассоциация медиаторов, которая состоит из представителей образования, юридического сообщества, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, а так же практикующие сертифицированные медиаторы, работающие, в том числе на профессиональной основе. Курсирует и финансирует программы Министерство социального развития Пермского края. В Пермском крае работа ведется в двух генеральных направлениях: административное и сообщество специалистов. Профессиональное сообщество медиаторов складывается из руководства со стороны административных структур, а также из методической работы государственных центров и ассоциации медиаторов Пермского края.

В 2009 г. в Самарской области стартовал проект «Детские службы примирения». С учетом протяженности территории возникли коммуникационные проблемы между ассоциациями служб медиации Детскими и в образовательных учреждениях, в связи с чем была основана коллаборация, осуществляемая свою деятельность в группе «ВКонтакте». Но уже в 2013 г. были упразднены должности уполномоченных по правам участников образовательного процесса, что привело к затруднению связей между школьными службами медиации и ассоциацией детских служб примирения. Таким образом, остались медиаторы-сверстники, которые самостоятельно пытались мирить сверстников без поддержки кураторов [43, с. 289].

Что, касается медиации в г. Владивостоке, то в рамках исследования был проведен экспресс опрос 62 родителей МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №146 г. Владивостока».

В результате экспресс опроса были полученные следующие данные: 70% опрошенных не знают кто такой медиатор. 60% родителей при конфликте с педагогом обратятся к руководителю ДОУ, если не последует реакция руководителя, то 45% данной категории родителей сообщат об инциденте в Управление образованием г. Владивостока. Из 40% оставшихся родителей: 25% – сразу же пожалуются в высшие инстанции, 15% не думали об этом и считают, что все зависит от глубины конфликта. Из 30% родителей, которые знают, кто такой медиатор, 25% заявили, что не стали бы обращаться к медиатору сотруднику образовательного учреждения, где произошел конфликт. И только 5% не задумывались над этим. Безусловно, для того чтобы более детально проанализировать ситуацию о медиации по дошкольным учреждениям, необходимо более расширенное исследование.

Подводя итоги анализа деятельности медиации и проведенному опросу, можно констатировать, что система медиации в образовательных учреждениях во многом зависит от актуальных проблем данного региона и, конечно, важную роль в решении структуры, направления деятельности службы медиации зависит от администрации образовательного учреждения. Безусловно, за все что происходит в образовательном учреждении, как решаются проблемы, регулируются конфликтные ситуации несет ответственность, прежде всего руководитель. Поэтому медиация, в системе управления образовательной организации очень важна, это большое подспорье и поддержка для руководителей. Но при этом надо учесть, что при урегулировании конфликтных ситуаций, для того чтобы все участники, включенные в образовательный процесс, чувствовали себя комфортно, они должны почувствовать свою причастность ко всему происходящему и несли ответственность за принятое решение.

Библиографический список к главе 3

1. Конституция Российской Федерации.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации.
3. Федеральный закон от 24.07.1998 №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

4. Федеральный закон от 27.06.2010 №193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)»: (ред. от 26.07.2019).

5. Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 24.03.2021) «Об образовании в Российской Федерации».

6. Указо Президента РФ от 1 июня 2012 г. №761 «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы».

7. Указ Президента РФ от 29 мая 2017 г. №240 об объявлении периода с 2018 по 2027 годы Десятилетием детства.

8. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. №996-р.

9. Постановление правительства РФ от 21.09.2006 №583 «О федеральной целевой программе «Развития судебной системы России» на 2007–2012 годы» // СЗ РФ 09.10.2006 №30 ст. 4248.

10. Постановление Правительства РФ от 03.12.2010 №969 «О программе подготовки медиаторов».

11. Распоряжение Правительства, РФ №1430-р от 30.07.2014 в котором утверждена Концепция развития сети служб медиации до 2017 г. (с изменениями в 2018г).

12. Приказ Министерства образования и науки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 №19644).

13. Приказ Министерства науки и образования Приказ от 17октября 2013г. №1155 «Об утверждении Федерального Государственного Образовательного Стандарта Дошкольного Образования» в ред. Приказа Минпросвещения РФ от 21.01.2019 №31).

14. Приказ Министерства образования и науки России от 14.02.2011 №187 «Об утверждении программы подготовки медиаторов».

15. Письмо министерства образования и науки Российской Федерации от 18.11.2013 г. № ВК-844/07 «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации».

16. Методические рекомендации по организации служб школьной медиации», направленным письмом Министерства образования и науки России от 18.11.2013 № ВК-844/07.

17. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. №996-р г. Москва // Российская газета. 2015.8 июня.

18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. №373) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/

19. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. №1897) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/

20. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. №413) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131

62 Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества

21. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н «Об утверждении проф. стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013 №30550)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/.

22. Авдулова Т.П. Насыщенность образовательной среды и ее психологическая безопасность / Т.П. Авдулова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2014. – №8. – С. 46–50.

23. Белолуцкая А.К. Особенности взаимодействия педагогов с детьми дошкольного возраста при разрешении этически противоречивых ситуаций: результаты пилотного исследования / А.К. Белолуцкая, Т.Н. Ле-ван, О.Л. Холодова // Современное дошкольное образование. – 2018. – №4(86). – С. 4–17.

24. Божедомова А.М. Конфликты в образовательной среде. Конфликты в образовании и социальной сфере: теоретические и прикладные аспекты: материалы 1-й Международной научно-практической конференции, Астрахань, 25–27 октября 2018 года / А.М. Божедомова; отв. ред.: Д.А. Яковец, Н.Г. Брюхова. – Астрахань: ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», 2018. – 345 с.

25. Вестник Высшего Арбитражного суда РФ. – 2001. – №1. – С. 14.

26. Ган Н.Ю. Медиация в деятельности педагога дошкольной образовательной организации / Н.Ю. Ган // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61–3. – С.24–26.

27. Гришина Т.В. Школьная модель профилактики делинквентного (отклоняющегося) поведения обучающихся на основе реализации медиативного подхода, организации деятельности служб школьной медиации в поликультурной гимназии / Т.В. Гришина, Л.А. Литвинцева, Е.Г. Пригодич // Медиация в образовании: поликультурный контекст: материалы I Междунар. науч. конф (Красноярск, 24–26 октября 2019 г.) / под общ. ред. О. Г. Смоляниновой. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2019. – С. 148–153.

28. Дмитриев А.В. Исследовательская парадигма социального конфликта / А.В. Дмитриев // Современная конфликтология в контексте культуры мира. – М., 2001. – С. 18–24.

29. Драганова О.А. Организация службы примирения (медиации) в системе образования: учебно-методическое пособие / О.А. Драганова, Н.Н. Калугина. – Липецк: ООО «Веда социум», 2017. – 72 с.

30. Иванова О.А. Конфликты в сфере образования / О.А. Иванова // Кластеры. Исследования и разработки. – 2016. – №4 (5) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/konflikty-v-sfere-obrazovaniya>.

31. Использование медиативных технологий в деятельности служб системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних Ленинградской области. О применении в отношении несовершеннолетних медиативных технологий и работе служб медиации: сборник материалов по результатам III Всероссийского совещания по вопросу организаций деятельности комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав (г. Уфа, 8–9 ноября 2016 г.) / ред. кол.: Е.В. Ильгова (отв. ред.) [и др.]; ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия». – Саратов: Изд-во ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия», 2016. – 184 с.

32. Коновалов, А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство. / МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. – 256 с.

33. Конфликтология / Под ред. А. С. Кармина // СПб.: Издательство «Лань», 1999. – 448 с.

34. Леонова, А.В. Служба медиации в ДОУ. Инновации в науке и практике. Сборник трудов по материалам III Всероссийского конкурса научно-исследовательских работ. Уфа, 2020. – С. 140–148.

35. Маловичко, И.С. Волгоградская модель развития сети школьных служб примирения (медиации). О применении в отношении несовершеннолетних медиативных технологий и работе служб медиации: сборник материалов по результатам III Всероссийского совещания по вопросу организаций деятельности комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав (г. Уфа, 8–9 ноября 2016 г.) / [ред. кол.: Е.В. Ильгова (отв. ред.) и др.]; ФГБОУВО «Саратовская государственная юридическая академия». – Саратов: Изд-во ФГБОУВО «Саратовская государственная юридическая академия», 2016. – 184 с.

36. Масленникова А.А. Формирование социальной компетентности у подростков с применением медиативных технологий. Конфликты в образовании и социальной сфере: теоретические и прикладные аспекты: материалы 1-й Международной научно-практической конференции, 25–27 октября 2018 г. / А.А. Масленникова, Т.В. Асташова, О.А. Катков; отв. ред.: Д. А. Яковец, Н. Г. Брюхова. – Электрон. текстовые, граф. дан. (12,5 Мб). – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2018. – С. 200–204.

37. Мониторинг восстановительных практик // Вестник восстановительной юстиции. – 2014. – №11.

38. О реализации сети служб медиации на территории Кабардино-Балкарской республики. О применении в отношении несовершеннолетних медиативных технологий и работе служб медиации: сборник материалов по результатам III Всероссийского совещания по вопросу организаций деятельности комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав (г. Уфа, 8–9 ноября 2016 г.) / ред. кол.: Е.В. Ильгова (отв. ред.) [и др.]; ФГБОУВО «Саратовская государственная юридическая академия». – Саратов: Изд-во ФГБОУВО «Саратовская государственная юридическая академия», 2016. – 184 с.

39. Об опыте работы комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при правительстве Калининградской области по внедрению медиативных технологий на территории региона. О применении в отношении несовершеннолетних медиативных технологий и работе служб медиации: сборник материалов по результатам III Всероссийского совещания по вопросу организаций деятельности комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав (г. Уфа, 8–9 ноября 2016 г.) / ред. кол.: Е.В. Ильгова (отв. ред.) [и др.]; ФГБОУВО «Саратовская государственная юридическая академия». – Саратов: Изд-во ФГБОУВО «Саратовская государственная юридическая академия», 2016. – 184 с.

40. Опря Д.Ю. Продуктивные и эффективные решения конфликтов в образовании / Д.Ю. Опря, М.Р. Арпентьева // Когнитивные исследования в образовании: сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 27 марта 2019 года) / под научной редакцией С.Л. Фоменко; под общей редакцией Н.Е. Поповой. – Екатеринбург: [б. и.], 2019. – С. 84–89.

41. Основы медиативно-восстановительных технологий для участников образовательных отношений: методические материалы. – М., 2019. – 68 с.
42. Пашин С. Экспертное заключение. Актуальные проблемы правового регулирования медиации / С. Пашин // Вестник восстановительной юстиции. – 2011. – №8. – С. 140–144.
43. Пеллинен Н.Р. Поликультурная компетентность педагогов в системе становления медиации в образовательных организациях г. Красноярска / Н.Р. Пеллинен, В.В. Коршунова // Медиация в образовании: поликультурный контекст: материалы I Междунар. науч. конф. (Красноярск, 24–26 октября 2019 г.) / под общ. ред. О.Г. Смоляниновой: Сиб. федер. ун-т, 2019. – С. 285–292.
44. Политическая медиация: учебное пособие / Т.А. Нигматуллина, Л.О. Терновая. – Уфа: Изд-во Башкирского института социальных технологий (филиала) Образовательного учреждения профсоюзов высшего образования «Академия труда и социальных отношений», 2016 – 370 с.
45. Реснянская Н.Л. Конфликты в системе дошкольного образования / Н.Л. Реснянская // Современные проблемы взаимодействия российского государства и общества (Саратов, 10 декабря 2015 года). – Саратов: Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина – филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», 2016. – С. 223–225.
46. Смолянинова О.Г. Медиативные образовательные практики в поликультурной среде Красноярского края / О.Г. Смолянинова // Медиация в образовании: поликультурный контекст: материалы I Междунар. науч. конф. (Красноярск, 24–26 октября 2019 г.) / под общ. ред. О.Г. Смоляниновой: Сиб. федер. ун-т, 2019. – С. 40–42.
47. Сморгунова В. Ю. Медиация в образовательной сфере: монография / В.Ю. Сморгунова, Е.Ю. Калинина, Я.А. Рымкевич. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 184 с. – ISBN 978-5-8064-2640-7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/136698>
48. Степанов Е.И. Конфликтология переходного периода: методологические, теоретические, технологические проблемы [Текст] / Е.И. Степанов. – М.: Наука, 1996. – С. 43.
49. Сулакшин С.С. Альтернативные способы разрешения споров между субъектами предпринимательской деятельности / Сулакшин С.С. М.: Научный эксперт, 2013. – 272 с.
50. Шамликашвили Ц.А. Медиация в вопросах и ответах / Ц.А. Шамликашвили. – М.: Изд-во ООО «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», 2017. – 95 с.

ГЛАВА 4. НАУЧНЫЙ ИМПЕРАТИВ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДППО В РАМКАХ СИСТЕМЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

DOI 10.31483/r-99450

Проблема опережающего развития ДППО отчасти связана с тем, что традиционная парадигма профессиональной деятельности педагогов, ориентированная на «дополнение» (восполнение) базового вузовского образования, на повышение квалификации и поддержку «функционирования» учителя – транслятора педагогического опыта, в основном исчерпана, а новая – проектно-преобразующая, нацеленная на подготовку педагога – профессионала, готового к реализации задач постиндустриального этапа развития общества, не осваивается или осваивается медленно в запаздывающем и догоняющем режимах и неадекватных организационно – управленческих форматах.

Формальные образовательные структуры ДППО, как правило, представленные на региональном уровне институтами развития образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) и отделениями дополнительного профессионального образования и повышения квалификации педагогов в университетах, уже не могут в полной мере оказать реальной помощи и поддержки педагогическим работникам в создании персональных образовательных маршрутов и авторских практик развития личностного потенциала. В условиях цифровой трансформации образования применение цифровых технологий и ресурсов в системах повышения квалификации, в основе деятельности которых лежат иерархические процессы, носят несистемный характер, что, в большей степени, уводит потенциальных слушателей повышения квалификации в сферу неформального и информального образования, а программная иерархичность, основанная на принципах линейной логики, не предполагает качественных прорывных изменений, а также оперативного и гибкого реагирования на опережающие изменения [15; 36; 42].

В этой связи возникает главный вопрос: как ликвидировать данное «запаздывание и неадекватность» и как, с точки зрения пара-

дигмы опережающего и пространственного развития ДППО, создать новое учение об опережающем образовании взрослых и особые проектно-конструкторские, ценностно-смысловые и технологические платформы для новой профессионализации данной сферы деятельности в рамках системы непрерывного профессионального развития педагогических работников?

Становится вполне очевидно, что отдельные управленческие действия по принятию разрозненных мер не могут способствовать нахождению способа эффективного решения сформулированной нами проблемы. В целях обеспечения высокой актуальности научного исследования системы ДППО необходимо не только проектирование новых механизмов и условий, гарантированно обеспечивающих «существование и равновесие данной сферы деятельности, включая адаптацию, достижение цели, интеграцию, сохранение ценностных образцов деятельности» (функциональный императив по Т. Парсонсу), но и «выращивание» интеллектуально-нравственных ресурсов научно-организационного и научно-сервисного сопровождения процессов реформирования системы ДППО на ее опережающее пространственно-событийное развитие.

Нам представляется, что раскрытие содержания обозначенной в монографии базовой категории (опережающее образование) в условиях организации научно-методического сопровождения педагогов в институциональных рамках системы высшего образования должно начинаться с обсуждения концептуальных вопросов, определенных нами в процессе создания центра научно-методического сопровождения педагогических работников (далее – ЦНМСПР) на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (далее – Мининский университет).

В центре нашего внимания три ключевых концептуальных вопроса:

1. В чем сущность историко-критического подхода к научно-организационному сопровождению педагогов в системе ДППО, ориентированной на методологию выбора стратегии профессионального развития и саморазвития?

2. Каковы научные подходы к осмыслению сущности опережающего ДППО в системе научно-методического сопровождения педагогов?

3. Какова проекция обозначенных принципов проектно-организованного подхода к опережающей модели ДППО в плане определения возможных перспектив ее влияния на непрерывное профессиональное развитие педагогических работников и построения новой практики образования?

1. Краткая предыстория становления системы ДППО: институциональный вектор

На наших глазах за последние пять лет стремительно изменился духовно-нравственный климат общества, а, следовательно, произошли серьезные изменения и в системе ДППО, многие образовательные учреждения которой в 2019 году отметили свое 90-летие, эффективно осуществляя планомерное повышение квалификации педагогических и руководящих кадров, подготовку и переподготовку высококвалифицированных кадров, научно-методическое обеспечение приоритетных направлений модернизации системы образования в целом, проводя многопрофильные прикладные научные исследования, создавая культурно-образовательную, информационную и цифровую среду профессионального развития педагогических работников.

В настоящее время можно со всей уверенностью утверждать, что на протяжении многих лет всей истории своего функционирования дополнительное профессиональное образование педагогов находилось в авангарде трансформации образования взрослых в соответствии с новой идеологией перехода и формирования особого отношения человека к практической и преобразующей организации государства и общества, о чем свидетельствуют обозначенные в ряде документов и публикаций основные принципы и система мероприятий по развитию национальной системы повышения квалификации и переподготовки педагогических и руководящих кадров [9; 23; 43; 44].

Однако, чтобы описать или вписать инновационные процессы в традиционно-сложившуюся систему ДППО, которая до последнего времени понимается как «дополнительная», требуется представить в исторической проекции организационные рамки классической модели повышения квалификации и переподготовки кадров.

Анализ исторического опыта становления системы отечественного дополнительного профессионального образования с момента возникновения института «доподготовки» учителей на рубеже XIX–XX веков следует искать в ее идеальной приспособленности к нуждам устойчиво функционирующей системы образования в целом и ценностно-целевым установкам реализации государственной политики в сфере образования [43; 44; 50].

Приступая к разработке механизма создания междисциплинарной научно-методологической платформы введения конструкта «дополнительное профессиональное образование опережающего типа» в условиях ускоряющихся изменений в развитии открытых структур общества, кратко охарактеризуем предысторию объекта нашего научного исследования, которая позволит нам немного приоткрыть смыслообразующий мотив создания интегрирующей концептуальной модели ДППО и установить конструктивные отношения между разработчиками нового типа научности и партнерами этого амбициозного концептуально-методологического замысла в рамках создания центра научно-методического сопровождения педагогических работников как структурной составляющей Мининского университета.

В истории становления отечественной системы повышения квалификации педагогических кадров, представленной в исследованиях В.Г. Воронцовой, Э.М. Никитина и др., посвященных проблемам ДППО, выделено несколько характерных или переломных этапов становления и развития федеральной системы дополнительного профессионального педагогического образования [18; 37]. Каждый из них оставил свой след в наименовании этой системы в соответствии с той задачей, которая перед ней ставилась со стороны государства в соответствии с социокультурной ситуацией в стране.

Зарождение организационных форм повышения профессиональной квалификации учителей: от неформального образования (съезды, курсы, конференции, совещания по обмену опытом и др.) – к формальному образованию (институты усовершенствования учителей, институты повышения квалификации педагогических кадров), далее привело к оформлению тенденции к преобразованию института повышения квалификации педагогических кадров в учреждения, ответственные за научно-методическое со-

провожение развития систем образования (университет педагогического мастерства, институт развития образования, центр развития профессиональных компетенций и др.).

Все эти задачи в настоящее время присутствуют внутри системы повышения квалификации как подвиды ее деятельности или формы описания достигаемого образовательного результата: усовершенствование деятельности учителя, повышение квалификации, совершенствование педагогического мастерства, развитие образования и др. В этом контексте ярким примером исторического переформатирования системы региональной системы ДППО является Нижегородский институт развития образования, в истории становления которого можно выделить три ситуации институционального развития [9; 43]: от первая ситуация – «усовершенствование учителей» – начало 30-х годов XX века, ко второй ситуация – «повышение квалификации» – начало 40-х до конца 80-х годов XX века, до ситуация «институт развития образования» – конец 90-х по настоящее время.

В построении новой институции одной из главных задач исследования такого сложного объекта как ДПО является выработка целостной картины действительности этой сферы образования взрослых обучающихся, пока представляющая «бессвязную связность», «лоскутное одеяло», состоящее из разбросанных в мобильном мире центров, институтов, центров, проектных офисов и других модификационных форматов непрерывного образования.

Анализ современной действительности ДПО в системе российского образования через призму его трансформации рельефно показал, как важно видеть новую реальность и прорываться через многочисленные барьеры «традиционного мышления» в процессе создания «опережающего ДППО».

В системе российского образования нормативными триггерами разработки новой институции опережающего ДППО на базе Мининского университета послужили создание единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников на основании установок Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ [1]; указа Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» №204 от 07 мая 2018 и от 21.07.2020 №474

«О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [3]; национального проекта Российской Федерации «Образование», государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 №1642) [2]; распоряжения Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 №3273-р «Основные принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста» [4]; распоряжения Министерства просвещения Российской Федерации от 06.08.2020 № Р-76 «Об утверждении Концепции создания федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» [6].

Анализ практики ДПО показал, что современная картина институциональной инфраструктуры учреждений дополнительного профессионального образования педагогических и руководящих кадров представлена тремя наиболее распространенными, но при этом мало связанными между собой формами организации, стремящимися обрести новый статус и интегрироваться в общее проблемное поле социокультурных изменений в образовании и обществе.

1. Государственные образовательные учреждения ДПО, выполняющие миссию реализации образовательной политики в сфере образования, например, ФГАОУ «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» (ФГАОУ ДПО АПК и ППРО) переименовано в федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Центр реализации государственной образовательной политики и информационных технологий» (ФГАОУ ДПО ЦРГОП и ИТ).

2. Государственные образовательные учреждения ДПО, выполняющие ранее миссию развития образования, перешли в статус центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, в рамках реализации национального проекта «Образование», например, Мордовский республиканский институт образования в государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования республики Мордовия «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников – Педагог 13.РУ».

3. Государственные образовательные учреждения ДПО, выполняющие ранее миссию развития образования, в связи с реализацией национального проекта «Образование», создали на базе ИРО и ИПК во всех субъектах РФ ЦНППМ (Центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников), например, ГБОУ ДПО НИРО и др.

Однако, несмотря на стремительно зарождающиеся на наших глазах структурные изменения, все представленные исторические этапы вместили в себя большую часть знаковых событий, определяющих сегодняшнее состояние и тенденции развития системы ДППО, и по-прежнему, общими признаками видоизменения остаются следующие три, отличающие характер образования взрослые: дополнительное, профессиональное, педагогическое.

Описывая актуальное состояние современной системы ДППО, авторы отмечают реальную конкуренцию государственных и негосударственных систем, говоря о сохранившихся без значимого изменения трех составляющих компонентах непрерывного образования: формализованного (преобладающих систем государственных организаций); внесистемные ресурсы (негосударственные организации, неформальное образование); ресурсы социальных сетей и профессиональных сообществ (информальное образование, самообразование и самоопределяемое обучение), называя данные процессы «новой нормальностью» [22; 29; 38; 39; 44; 47; 52].

Вопрос о переформатировании системы ДППО в контексте национальной повестки развития образования позволяет, в первую очередь, говорить об особой миссии и социально-гуманитарной значимости сферы ДППО со всем разнообразием институтов и форм развития данной системы в РФ, что предполагает полное сохранение самой основы системы неизменной и, как правило, касается не базовых переустройств, а периферийных, вспомогательных компонентов, осуществляя деятельность под девизом: «Строим будущее в настоящем, сохраняя традиции прошлого» [16; 26; 27]. Сама по себе постановка данной проблемы о поиске закономерностей трансформации ДПО и наращивании потенциала ее персонализации как ключевого компонента историко-эволюционного преобразования, имеет позитивную перспективу и станет возможным способом осуществления этого ответственного методологического самоопределения педагогов [7; 25; 28].

Мы не случайно уделили внимание тем методологическим и историографическим опорам, на которых базируется фундамент запускаемого нами сетевого проекта в системе высшего образования, поскольку считаем, что построение и реализация многообразных образовательных антропопрактик в рамках метаорганизации, объединяющей центр научно-методического сопровождения педагогических работников и межрегиональной проектно-сетевой лабораторией опережающего образования взрослых, должно стать весомым вкладом как в становление новой региональной образовательной политики, так и в осуществление антропологической трансформации в целом.

Таким образом, проектирование новой институции ДППО в Мининском университете является не просто локальным действием по совершенствованию инфраструктуры в соответствии с ведомственно-отраслевым принципом, а существенным триггером опережающего развития ДПО педагогов, приоритетным форматом осуществления инновационного поведения образовательного региона педагогического лидерства в направлении превращения его в своеобразный механизм социокультурного прорыва, разрабатывая механизмы перспективного нормирования опережающего образования взрослых и условия для «взрослой самоопределяемой учебности».

II. Научный императив создания опережающего ДППО

Рассматривая научный императив как имеющие универсальное значение предписание, требование, норму, принцип, применимые к научным исследованиям в определенной сфере деятельности, мы определяем миссию ДППО в качестве уникального механизма выращивания и развития Человека возможного в условиях постиндустриальной цивилизации. Данная миссия осуществима с помощью специфических образовательных технологий построения пространства возможностей развития и самореализации детей и взрослых.

Ключевой конфликт XXI века в системе образования, названный А.Г. Асмоловым – «нарастающим отставанием учителей от учеников» [13], в системе ДППО приобретает более драматичный характер, наблюдается существенное отставание преподавателей от своих взрослых обучающихся педагогов, в свою очередь уже отставших от своих учеников. В этой схеме «взрослой учебности» преподаватель системы ДППО должен быть «конгениален» тому

ученику, которого учит обучающийся педагог, предлагая опережающий, а не запаздывающий и на много лет отстающий режим работы, создавая персонифицированные маршруты самоопределения, саморегулирования и развития личностного потенциала. Суть и смысл новой модели образования взрослых XXI века составляет методология самоопределяемого обучения и в ней особо выделяется принцип персонификации.

Персонифицированное, саморегулируемое образование присутствуя в том или ином качестве в формальном, неформальном и информальном компонентах непрерывного образования выступает в качестве обязательного и связующего механизма между всеми этими компонентами, обеспечивая его целостность и нераздельность, что в контексте миссии ДППО определяется готовность опережающего развития педагогов, ориентируясь на «взрослую разумность» как способность к воспроизводству всей полноты бытия при обязательной ответственности за совершенные социокультурные деяния» [45].

Несмотря на обозначенные в нормативных документах ценностно-целевые ориентации системы ДППО как лидера социокультурных изменений в практика конкретного региона пока еще испытывают кризис теоретического знания и отсутствие единой методологии исследований в контексте социокультурных перемен современного общества [7], становление «собственной науки» в системе ДППО выглядит в форме «заманчивого» поиска под названием «практикоориентированная наука». Именно это привело к тому, что данная наука, делающая предметом своего исследования саму становящуюся новую практику, и где фундаментальные и прикладные, инструментальные контексты научного знания интегрированы друг с другом, оказалась «бездомной», у нее нет четко выделенных объекта и предмета научного исследования: наблюдается своего рода «растекание» по всем научным специальностям и профилям в рамках направления 44.06.01 Образование и педагогические науки, точно также и в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ не раскрывается специфика ДППО в системе непрерывного образования [5].

Обсуждение проблемы научного императива становления практикоориентированной науки и наукоориентированной практики в системе ДПО педагогических и руководящих кадров расшатывает

устоявшиеся представления о научной сфере деятельности институтов ДППО. На это указывают следующие аспекты проблемного поля нашего научного поиска.

1. Общеметодологический аспект. Одной из ключевых проблем общенаучной методологии, на которой основывается разработка программных документов в системе ДППО, является противоречие между сложившимся нормативным статусом данного вида образования и его методологической дескрипцией, описывающей характер и последовательности каких-либо событий и явлений в данной области науки и практики и определенной в качестве научно-образовательного феномена.

Сегодня подавляющее большинство педагогических работников образовательных организаций имеют высшее образование, и, согласно определению данного уровня образования, данному в статье 69 Закона «Об образовании в РФ», являются высококвалифицированными кадрами, готовыми к непрерывному, культурному и нравственному развитию, углублению и расширению образования [1]. Это, в свою очередь, накладывает определенные требования к уровню задач, связанных с проведением научных исследований, построенных по проектно-преобразующему типу, ориентированных на опережающее построение новой образовательной практики, в которой приоритет отдается технологиям антропологического самоопределения педагогов [28].

В этих условиях научно-методическое сопровождение педагогов также требует создания новых проектно-исследовательских институций, действующих как сетевые проектно-деятельностные корпорации, представляя своего рода научно-образовательную надстройку над системой высшего педагогического образования, и являясь гарантом непрерывности и преемственности между уровнями и ступенями опережающего профессионального развития, в чем собственно и состоит суть методологической дескрипции системы ДППО.

Нормативный статус дополнительного профессионального образования закреплен статьей 76 Закона «Об образовании в РФ», определяющей данный уровень образования как сферу услуг, направленный на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [1]. Первая часть этой характеристики определяет адаптивный, а не

социокультурный и опережающий характер существования данного общественного образовательного института. Задача адаптации предполагает обеспечение адекватной реакции работника на уже произошедшие изменения в обстоятельствах его профессиональной деятельности, что преимущественно обеспечивается организационно – методической функцией.

Другое рассогласование в терминологии, представленной в Законе «Об образовании в РФ», связано с тем, что характеристика «профессиональное» осталась только для среднего профессионального образования, а определение высшего образования данную дефиницию утратило. Отсюда очевидно вытекает необходимость развести по уровням и дополнительное профессиональное образование: один уровень для лиц, уже имеющих высшее образование и другой, для работников со средним профессиональным образованием.

Ситуация с системой ДППО, где преобладает педагогический эмпиризм и эклектика, не учитываются требования современной теории образования взрослых, усугубляется, с одной стороны, доминированием в педагогике общего образования устаревших дидактических схем прошлых столетий, и, с другой стороны, недостатком передовых исследований дидактики высшего образования (особенно цифровой). Отсюда неадекватность попыток реструктуризации ДППО в векторе «отмены» научной составляющей.

2. Андрагогический аспект. Андрагогика – термин, введенный еще в 1833 году немецким историком эпохи просвещения К. Каппом и трактуемая сегодня как теория образования взрослых, в системе непрерывного образования, по-прежнему, не рассматривается как базовая дисциплина ДППО, имеющая уникальную предметность в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических и руководящих кадров (всего два учреждения ДППО РФ официально институционализировали данное направление деятельности в системе непрерывного образования, создав кафедры педагогики и андрагогики) [11; 22; 38; 40].

В ходе дискурса по поводу применения андрагогического подхода в системе ДППО обозначаются два полярных тренда самой методологии андрагогики. Первый касается того, что андрагогика во всех известных словарях, энциклопедиях, справочниках трактуется как «отрасль педагогической науки», «область педагогики», как «раздел дидактики» и синоним термина «педагогика взрослых» [11; 39; 40; 41] и др.

Второй методологический тренд связан с выводом андрагогики за рамки педагогической науки и предполагает ее междисциплинарный синтез с философией и психологией образования, что ярко представлено в работах «питерской научной школы» и за рубежом. В этом случае андрагогика определяется через так называемую «карнавальную логику» как самостоятельная гуманитарная область научного знания и как сфера социальной практики и учебная дисциплина в рамках подготовки андрагогов и преподавателей ДППО. Соответствующие компетентностные модели разрабатываются на основе принципов междисциплинарности, мультидисциплинарного преподавания, гуманитарного проектирования и практикоориентированности, обозначенные в работах С.И. Змеева, И.А. Колесниковой, М.Т. Громковой и др. [19; 22; 29; 30; 31]

Полемика о необходимости и исходнологической значимости андрагогического подхода и новых теорий образования взрослых в системе ДППО продолжается. В данном контексте раскроем смыслы системообразующих принципов моделирования центра научно-методического сопровождения педагогических работников в структуре ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина.

Системообразующий принцип практикоориентированности научного знания в системе ДПО работников образования.

Термин «практикоориентированная наука» в системе российского образования в 90-е годы XX века, был определен в рамках научной школы В.И. Слободчикова как наука, исследования которой направлены «не на открытие так называемых «объективных» истин в теоретической педагогике и психологии образования, а на улучшение практического положения дел» (45; 46, с. 47). Именно в работах В.И. Слободчикова феномен практикоориентированной науки и наукоориентированной практики приобрел уникальный инструментальный характер. Становление и развитие науки такого типа, по мнению ученого, связано с ее способностью строить принципиально новые образовательные практики, прежде всего, как онто- и антропопрактики «выращивания» Человека возможного через «цепочку преобразований и переходов: от теоретико-концептуального знания к знанию проектному, затем к технологическому, инструментальному, орудийному, и только потом к осмысленному практическому действию, к новой практике образования» [46, с. 47–49].

По утверждению В.И. Слободчикова, практикоориентированная наука исходит из того положения, что основой построения принципиальных новых практик является проектирование, которое «нельзя свести ни к обновлению (восстановление полноценного старого), ни к нововведению (внедрение некоторого новшества)». Следуя данной мысли, главный смысл культуры проектирования в системе ДППО мы видим в построении ситуации развития и осуществлении шага развития. Построение пространства развития, по сути, есть путь построения практики опережающего образования, в котором одновременно интенсифицируется конструктивный поиск и «принципиально иного содержания образования, и нового педагогического профессионализма, и обеспечение развития педагога средствами новой профессии» [27].

Данные положения о практикоориентированной науке, мы определяем, как методологический ориентир при разработке новых программ и практик в системе ДППО, представляя его как синтез многих знаний и ценностей о концептуальном пространственном проектировании образовательных и исследовательских программ, относящихся не к монодисциплинарной теории, а к меж – и трансдисциплинарным научным исследованиям в рамках новой предметной области опережающего образования взрослых.

В настоящее время, к сожалению, практически на всех уровнях образования наблюдается разрыв связи между проектированием и исследовательской практикой. Как следствие этого распространяются проекты, в основе которых лежит фиктивное знание. Такие, оторванные от проектных форм использования полученных образовательных результатов, научные исследования ведут к прожектерству и фиктивному актуализму.

В современной ситуации «безудержного роста проектирования, с одновременной утерей культуры научно-исследовательской деятельности» остро ставится перед практикоориентированной наукой вопрос о связи и соотношении собственно проектирования и научного исследования в сфере ДППО.

Системообразующие принципы междисциплинарность и полидисциплинарность (мультидисциплинарность) научного знания в системе ДПО работников образования.

На протяжении всего XX века при проектировании гуманитарных практик в образовании исследователи в основном оперировали

принципами полидисциплинарности, междисциплинарности, позднее и принципом трансдисциплинарности. При всей внешней схожести трех терминов между ними наблюдаются глубокие концептуальные разграничения, а именно:

- полидисциплинарность (мультидисциплинарность) характеризует научные исследования, объекты которых изучаются одновременно разными дисциплинами, но с разных сторон и с разным содержательным наполнением;

- междисциплинарность связана с кооперацией различных научных областей, в рамках которой осуществляется циркуляция общих терминов, понятий и категорий для формирования целостного понимания некоторого неопределенного явления и объекта действительности;

- трансдисциплинарность (термин ввел Ж. Пиаже в 1970 году) характеризует исследования, которые затрагивают понятия и категории многих дисциплин, изучаемых как в гуманитарных сферах, так и природных, при этом создается холистическое видение объекта и предмета исследования, осуществляется перенос когнитивных схем из одной дисциплинарной области в другую [33]. По мнению Е.Н. Князевой, именно во «взаимном оплодотворении, кросс-фертилизации научных дисциплин – будущее науки XXI века» [33].

В условиях стремительного развития общества и образования трансдисциплинарные подходы и трансдисциплинарные когнитивные стратегии выступают главными приоритетами эволюционного и продуктивного опережающего развития ДППО. Именно в этом векторе необходимо вести поиск универсальных механизмов разрешения кризиса научного-образовательного феномена системы ДППО особенно регионального уровня, которая, – утверждает Е.Н. Князева, по-прежнему, остается «прибежищем несостоявшихся ученых из самых разных направлений, пытаюсь поселиться в лучших квартирах этой сферы деятельности и диктовать свои порядки» [33], а научной мысли системы ДППО остается только выводить свои закономерности из теорий педагогической науки прошлого и т. д.

Системообразующий принцип антропологической трансдисциплинарности системы опережающего развития ДППО

В условиях цифровой трансформации общества и образования, при которых увеличивается спрос на сбор всевозможных циф-

ровых данных и цифровых массивов, количество параметров образовательно-информационной среды становится практически недоступным для учета. Ученые заметили явную закономерность: ежедневно расширяющийся объем и увеличивающаяся в геометрической прогрессии плотность информационных потоков приводит к усилению свойства «неопределенности» информационной среды. Нормой жизни современного человека является постоянное взаимодействие с массовым потоком информации, что требует освоения принципов и антропотехник установления новых границ развития личностного потенциала человека. И, наконец, практика постоянной «погони» за новыми и значительными по объему массивами информации о гуманитарных объектах и системах порождает необходимость по-новому решать проблему разработки особых интеллектуальных (антропологических) средств работы с информационной средой и построения развивающихся сред и корпоративных сетевых коммуникаций.

Теоретический анализ образовательных практик ДППО показал, что социотехники и антропотехники как особые инструменты образования взрослых, объединяющие в своей конструкции проектное и деятельностное содержание, до сих пор находятся в «зачаточном» состоянии зарождения или разработки. Традиционные институты ДППО по функции воспроизводства и развития существенно «отстали» в качественном отношении от темпов роста производительных сил цивилизации, где возрастает роль человеческого потенциала, а также «человекоразмерности», нормы построения событийного пространства взрослых обучающихся до сих пор отсутствуют и не разработаны, равно как и технологии перспективного нормирования персонифицированного образования взрослых.

Мы полагаем, что развитие антропологической трансдисциплинарности в сфере ДППО может осуществляться именно в направлении самоопределяемого и персонифицированного образования взрослых обучающихся, за счет усиления креативного и антропологического аспектов. Именно «антропологическая трансдисциплинарность», вне зависимости от ее содержательного контекста, позволяет нам выделить современные аспекты научно-педагогического поиска исследовательского самоопределения.

Исторический контекст исследовательского самоопределения фиксирует новое понимание великой дидактики Я.А. Коменского,

которая опирается на философско-методологическую базу педагогики и эффективно использует описательно-объяснительный, каузально-генетический, эволюционно-соразмерный подходы к исследованию Человека [24; 32].

В направлении проспективного исследовательского норм самоопределения фиксируется главное противоречие в социальных и гуманитарных науках между необходимостью установления возрастной и образовательной нормы и «неудержимостью онтогенеза», т.е. наличием собственных законов развития человека. Эффективный способ преодоления противоречия раскрыт В.В. Давыдовым, разработавшим теорию развивающего образования, чьи представления о норме развития [20] послужили основой создания практики развивающего обучения системы В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина и разработки проспективной дидактики и новой практики опережающего образования.

Третий контекст исследовательского самоопределения фиксирует причинность системных исследований и прорывных интересов. Современное научное целеполагание предполагает проведение системных коллективных (корпоративных) исследований, значимость которых сформулировали М. Барбер и М. Мушаред: первая закономерность состоит в том, что качество системы образования не может быть выше качества, работающих в ней учителей и преподавателей; осмысление новых предполагает ориентацию на кооперацию и прогресс, социокультурную деятельность и командное обучение [14].

Методологический контекст исследовательского самоопределения фиксирует понимание выбора методологии исследования.

Построение единой системы научно-методического сопровождения педагогических и управленческих кадров обуславливает выбор в качестве базовых ориентиров онтологического и рефлексивно-деятельностного подходов, которые реализуются посредством методов и принципов других методологических подходов, а именно:

1) социокультурного подхода, направленного на выявление факторов влияния общественных процессов на образование и, одновременно, факторов влияния образования на общественные процессы;

2) методологии социального конструктивизма, основная концептуальная идея которой – «знание что» может быть сведено к «знанию, как и зачем».

3) понимания стремительно изменяющейся синергетической картины мира (не «подтвердить или опровергнуть», а «найти способ применения») требующего принятия решений на основе трансдисциплинарной коммуникации и диалога дисциплин.

Контекст исследовательского самоопределения фиксирует рождение новой образовательной науки в рамках эволюции теории образования взрослых. Так реальным развитием андрагогики является эвтагогика (или хьютагогика), а также парагогика как основа «горизонтального обучения» [34; 51].

На сегодня эвтагогика и парагогика как «молодые и зарождающиеся науки об образовании высшего уровня» задают вектор исследовательского интереса в направлении интеграции аналитико-когнитивной парадигмы, объявляющей уникальность индивидуальной образовательной траектории, приоритет продуктивности обучения, на основе понимания и дальнейшего управления собственным образовательным пространством личности (ОПЛ-PLE) в условиях многообразия возможностей и невозможности однозначного выбора: учиться или не учиться, исходя из современных средств цифровых технологий, нелинейности образовательных процессов, строящихся на организуемых ситуациях антропологического самоопределения. Именно в сфере ДППО антропологический подход призван быть ведущим, будучи изначально коррелятивным полюсу индивидуальности, персонифицированности и развитию личностного потенциала [34; 47; 48; 51; 52].

Одной из целей национального проекта «Образование» является подготовка учителей новой формации, готовых работать с будущим в условиях настоящего. Следовательно, принципиально в научно-методическом сопровождении и поддержке организовать научно-сервисное сопровождение опережающего профессионального развития, включающее стажировки, деятельностное знакомство с передовыми практиками, интерактивные форматы работы, кейсовые наборы приемов и решений профессиональных затруднений и дефицитов.

Система горизонтального обучения Р-2-Р (с англ. peer-to-peer – равный равному) педагогических работников ориентирует на организацию обучения внутри профессиональных сообществ педагогов через

дидактические приемы командного обучения. Посредством этого создается соответствующая вызовам времени профессиональная мотивирующая среда для внедрения новых технологий и педагогических профессий будущего: наставник по развитию, модератор, разработчик образовательных траекторий, разработчик инструментов обучения состояниям сознания, профессор практики, лидер практики, специалист по проектированию образовательных сетей, организатор профессионально-родительских, детско-взрослых сообществ и др. [51].

Тем самым, в ходе анализа, мы подошли к ключевому вопросу проектирования антропологических трендов и антропопрактик, разворачивающихся в пространстве образования взрослых: каков главный смысл антропологической трансформации образования взрослых? Если вдуматься, то главный смысл образования взрослых – это быть таким местом, где взрослый обучающийся сам может отвечать за собственное образование. Быть местом, где человек строит себя сам, местом «учёных умных бесед, которое не может быть одновременно и жестким дисциплинарным режимным местом».

Образовательные антропопрактики осуществляют возврат человека в систему ценностей и ответственности за себя и других через открытие и развертывание всего личностного потенциала в становлении «целостного разума», семантики личного труда по самосовершенствованию и сценированию новых моделей опережающего образования.

В ДППО посредством научно-методического сопровождения педагогов должно осуществляться построение проектно-организованных моделей и антропологических практик:

1. Практика «перевода» обучающихся педагогов в статус исследователей, связанная с обоснованием концепций переживания своей компетенции, ее перепроверкой, доработкой, проверкой оттошений и проективности.

2. Практика сценирования и моделирования перехода в статус семиосферы обучения, учитывая, что современный исследователь больше приспособлен к миру знаков, чем понятий (семиотика по Ю.М. Лотману) [35], именно это позволяет обучающимся снимать и осваивать информацию со смартфона быстрее, чем ее донесет педагог. Отсюда очевидно, что за увеличением тяга к схемам, моделям, необходимо развивать умение распознавать за знаком, идеи, символы, антропологические смыслы [36].

3. Практика образовательного и учебного процесса, основанная на принципе «психосемиотического тэтраэдра»: выведение в

схему-модель предметного образа, объекта и предмета исследования, собственного переживания, личностного смысла, значений и слов [17], (работа Ф.Е. Василюка «Структура образа»). Антропологический смысл практики – создание сценариев развития и изучения учебного предмета, в которых педагог будет развиваться как «равный партнер по развитию и равный наставник по развитию».

4. Практика организационного управления, связанная с созданием лидерского звена «групп влияния», т.е. переход от стандартизованного иерархического управления «чужими мозгами по приказу» в формате манипуляции деятельностью и ее имитации к инициации «пакета со-бытийных сценариев», когда участники образовательной ситуации совместно выстраивают модель проекта и развертывают антропологические тренды с образовательным коворкингом, консалтингом, экспертными панелями, фокус-группами [12; 16; 42] и т. д.

5. Практика по развитию рефлексивного самоопределения, позволяющая ощущать и находить «точку рывка» как желания быть в эмоциональной включенности переживания, направленного и предметного сознания в образовательный процесс по С.Л. Франку [10]. В данной практике создаются условия перевода «агентов любой коммуникации от объяснения к «представлению» и «изображению», где раскрывается возможность использовать приемы эмпатии, который М.М. Бахтин назвал «вненаходимость» как возможность быть одновременно в самом процессе и в наблюдении за ним [21].

Данную ситуацию в системе ДППО, в частности при реализации программы подготовки наставника по развитию, мы определили в качестве особого пространства, в котором создаются условия по переводу – за счёт действия взрослого (учителя, преподавателя) как «умного посредника» обучающихся из детства во взрослость, то есть погружения в культурное совершенствование, своего рода оформление «культурной рамки», что позволяет удерживать себя в институциональных границах культурной нормы.

В этом случае система ДППО – это не только институт взросления, а, главное, институт «учительства – ученичества», где осуществляется «пошаговое» становление Человека возможного через приобщение его к «космосу» или универсуму знаний, ценностей и образцов построения пространства возможностей собственного развития. Таким образом, антропологическая трансдисциплинарность четко озвученная Л.С. Выготским в его словах об измерениях в системе образования взрослых, начинается там, где есть «приобщение к человекообразности, педагогическая наука немыслима без нормы как прообраза культуры» [12; 16; 20; 45; 47].

Сквозной темой научно-педагогического исследования в рамках центра научно-методического сопровождения педагогов и межрегиональной проектно-сетевой лаборатории опережающего образования взрослых становится разработка условий и механизмов пространственного опережающего развития ДППО с выходом на концепт «антропологической навигации» самоопределяемого обучения взрослых, которая включает:

- пространство событийности и событийных встреч, выстраивание персонифицированных образовательных траекторий;
- целостный и уникальный репертуар образовательных антропопрактик построения новой модели профессионализма;
- способ «достраивания» человеком самого себя до целого, как обретения собственной, индивидуальной субъектности в деятельности и личностной позиции во встречах с Другими.

Это определяет особый смысл данной сферы образования как важнейшей образовательной антропопрактики и пространства, нормой которого является не развитие отдельно педагога, не развитие отдельно обучающихся, а содействие и сообщение между ними. Важной становится формирование новой профессиональной педагогической позиции наставника по развитию, включающей особые проективные и деятельностьные способности. Это позволяет ввести дефиницию «лидер практики», под которым мы будем понимать:

- организатора процессов самоорганизации других педагогов через выполнение задач на осуществление «социокультурных проб», методологических разрывов, рефлексивных остановок, на переживания, на сомнения;
- «социального экспериментатора», проектирующего новые культурные сценарии научного исследования и осуществляющего перспективное нормирование как формирование прецедентных норм научно-образовательной деятельности и;
- «мотиватора потребности в исследовании и потребности в Другом как источнике развития»;
- смелого ученого, лидера изменений, способного принять трансдисциплинарные подходы и трансдисциплинарные когнитивные стратегии «выращивания человеческого в человеке»;
- рефлексующего профессионала, непрерывно анализирующего свою работу и деятельность Другого, способного управлять своей деятельностью в условиях неопределенности, исходя из убеждения в том, что не оторефлексированная практика бесполезна и вредна, ведет к профессиональной стагнации человека.

Антропологическая сущность проектировщиков новой институции заключается в том, чтобы:

- быть и оставаться «умным посредником» и мудрым наставником взрослого обучающегося в его в культурном совершенствовании, в его «прикреплении к культурной рамке» практикоориентированного исследования и построении практики пространственного развития ДППО;

- стать «корпоративным университетом взрослого «учительства-ученичества», в рамках которого осуществляется «пошаговое движение – становление» универсальных компетенций педагогов и приобщение к «космосу знаний, ценностей и образцов» проектно-исследовательской, научно-образовательной и рефлексивно-событийной деятельности [9; 25; 26; 27; 28];

- стать корпоративным проектно-сетевым центром андрагогического образования или корпоративной проектно-сетевой дирекцией программ научно-методического и научно-сервисного сопровождения самоопределяемого обучения педагогов.

III. Проектно-организованная модель опережающего ДППО в рамках системы научно-методического сопровождения педагогов: принципиальное задание на создание проекта

Проектно-организованная технология опережающего ДППО в рамках системы научно-методического сопровождения педагогов выступает как уникальное и эффективное средство формирования и развития человеческого потенциала, прироста и концентрации научного капитала за счет коллективного создания, развития и использования в образовательном процессе интеллектуальных и информационно-образовательных ресурсов.

Разработка концепта центра научно-методического сопровождения педагогических работников определяется четырьмя взаимосвязанными и взаимообусловленными аспектами актуальности:

- политико-стратегическая, утверждающая непрерывность уровней образования и преемственность ступеней профессионального развития педагогических и управленческих кадров (Стратегия социально-экономического развития Нижегородской обл. на период 2035) [7];

- научная, связанная с разработкой теоретико-методологических основ коллаборативного обучения и горизонтального взаимодействия педагогов, а также созданием научно-образовательного консорциума и практических моделей опережающего развития региональной системы непрерывного образования;

– социокультурная, определяемая необходимостью создания центров опережающего дополнительного профессионального образования взрослых, опережающей профессиональной подготовки и создания новой модели непрерывного повышения мастерства педагогических работников в условиях региональной системы образования;

– практическая – организация мотивирующей атмосферы позиционного обучения и формирования самообразующихся команд (управленческих, тьюторских, тренерских, проектных).

Фактически, речь идет о постановке беспрецедентной задачи для образования: оно действительно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему отстаивать собственную человечность; быть не только материалом и ресурсом социального производства, но, прежде всего, – подлинным субъектом культуры и исторического действия, субъектом собственной жизни.

Миссия проекта – осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных и образовательных ситуаций, в которых впервые становится возможным и подлинно личностное самоопределение человека, и обретение им своей субъектности, и авторство собственных осмысленных действий. Центр научно-методического сопровождения педагогов представляет собой проектно-сетевую институцию непрерывного опережающего образования педагогов в составе Мининского университета и может выступать в качестве конструкторской платформы и образовательного университета профессионализма Человека возможного.

Это научно-проектная сетевая институция, включающая три относительно самостоятельные «локальные проблемные зоны» научно-сервисного сопровождения опережающего профессионального развития современного педагога:

– разработочно-исследовательская зона, связанная с теоретико-методологической поддержкой непрерывного опережающего образования в рамках нового типа научности проектно-программного и практико-ориентированного характера, учитывающего специфику, культурно – исторические особенности, педагогическое наследие и поколенческие традиции Нижегородского региона;

– образовательная зона, строящаяся на основе соразмерной интеграции усилий различных образовательных и общественных институтов с целью формирования единого национального пространства профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров;

– практическая зона как системно-сетевая организация эффективных образовательных антропопрактик совместного решения взрослыми и детьми конкретных социокультурных практических проблем. Сюда мы относим и оформление «коридора взросления» как ситуации сближения-сопоставления активностей детей и взрослых, и создание ансамблевого взаимодействия разных форм партнерских общностей: детско – взрослой, социально-общественной, профессиональной, профессионально-родительской.

В целом стратегическая миссия представляет собой ценностную аксиологическую установку событийных встреч НИЖЕГОРОД-ЦЕВ на карте времени – развитие личностного потенциала ученика и учителя, сопровождение и поддержка их неповторимости.

Области целеполагания проекта:

1. *Цель-ценность:* опережающее развитие образовательного потенциала Нижегородской области для достижения персонального успеха каждым участником образовательного процесса: обеспечения возможностей полноценной социализации, прогрессивного личностного развития.

2. *Цель – способ:*

– *в теоретическом плане:* разработка нового типа научности практико-ориентированного типа, которая делает предмет своего анализа, изучения и преобразования саму практику непрерывного опережающего образования.

– *в инструментально-технологическом плане:* разработка новых подходов к развитию системы непрерывного педагогического образования на основе механизмов сетевого проектирования, научно-сервисного сопровождения, включающего последовательную смену видов деятельности от проблематизации до экспертизы инновационных продуктов, научно-образовательной коллаборации.

– *в практическом плане:* создание мобильной и гибкой системы непрерывного педагогического образования на основе проведения прикладных исследований образовательных систем, решения актуальных задач развития отрасли и тиражирования образовательных практик, трансфера научных достижений и передовых педагогических технологий в сферу образования.

Области стратегических задач, определяющие ориентационную основу деятельности центра научно-методического сопровождения педагогов.

1. *Задача «Опережающее образование взрослых как антропопрактика»* – задача научно-методологического «взращивания» новых образовательных практик общего образования и непрерывного педагогического образования.

2. *Задача «Эффекты»* – задача экспертизы инновационных педагогических и методических инициатив в практике непрерывного педагогического образования с целью выявления и оценки эффектов непрерывного опережающего профессионального развития современного педагога.

3. *Задача «Управление»* – задача разработки условий и механизмов соорганизации профессиональных позиций в формате сетевого проектирования и построения, ориентированного на будущее инструментально – управленческое знания и проектного содержания.

4. *Задача «Партнерство»* – задача организации социально-педагогического и детско-взрослого партнерства с профессионально-общественными инициативными движениями.

Предполагаемые направления деятельности центра и межрегиональной проектно-сетевой лаборатории опережающего образования взрослых:

- научно-методологическое – определяет направление развития концептуальных оснований образования взрослых;
- научно-теоретическое – связано с развитием теории образования взрослых в новых динамично изменяющихся условиях;
- научно-проектное – направлено на создание моделей опережающего образования взрослых философско-дидактического типа;
- научно-педагогическое – осуществляет взращивание субъектов-носителей идей и практики, владеющих новым инструментарием оформления и описания авторского опыта опережающего характера (в том числе цифровым);
- научно-экспертное – занимается выработкой экспертных оценок, созданием экспертного сообщества и потенциальных кооперантов в рамках сети;
- научно-информационное – ориентирует на формирование сетевого информационного пространства опережающего образования взрослых;
- научно-просветительское – занимается распространением, тиражированием и масштабированием идей уникальных практик и новыми средствами «упаковки», обобщения и внедрения инновационного опыта и антропопрактик опережающего образования взрослых.

Методологическая логика институализации опережающего ДППО

Построение проектно-организованной модели опережающего ДППО строится по схеме перехода: теоретическое знание – проектное знание – технологическое знание – инструментальное – практическое (орудийное) знание по В.И. Слободчикову.



Рис. 1. Схема проектно-организованной модели ЦНМСПР

Карта проектных работ по созданию концептуальной модели проектно-сетевой образовательной институции опережающего характера представляет собой выстраивание стратегии сетевого взаимодействия в виде ответов на вопросы, заданных будущими участниками проекта на этапе ценностно-целевого согласования.

Показателями эффективности функционирования центра научно-методического сопровождения педагогов следует назвать:

- наличие стажировочных и симуляционных площадок (виртуальных лабораторий), обеспечивающих эффективное развитие универсальных педагогических компетенций педагогических работников системы общего, дополнительного образования детей и среднего профессионального образования с использованием высокотехнологичного оборудования межфакультетских технопарков универсальных педагогических компетенций;

- наличие селективных дополнительных профессиональных программ, разработанных по содержательным направлениям работы, актуальным для системы общего образования и непрерывного педагогического образования, с учетом выявленного у соответствующей категории педагогических работников уровня владения профессиональными компетенциями;

- наличие дополнительных профессиональных программ, разработанных на основе профильных научных исследований в области теории и методики обучения и воспитания;

- наличие методических, технологических, социально-образовательных инициатив, получивших признание профессиональной педагогической общественности и внедренных в образовательную практику;

- наличие эффективных программ подготовки и развития управленческих команд региональных систем общего образования;

- наличие модели сетевого взаимодействия между Федеральным центром и структурами региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, обеспечивающей консолидацию ресурсов в целях обеспечения непрерывного профессионального развития работников системы образования.

Таким образом, создание новой институции, ориентированной на опережающее образование, в понимании его разработчиков, не революционный одномоментный скачок, а продолжительный,

последовательный, эволюционный процесс, требующий постоянной заботы и накопления необходимого опыта, знаний и ресурсов для достижения поставленных целей. Институционально реализация проектных направлений центра и межрегиональной проектно-сетевой лаборатории опережающего образования взрослых будет обеспечиваться за счет взаимодействия образовательных организаций – участников уникального и амбициозного проекта в рамках Мининского университета, который разрабатывает логику «шага развития» и осуществляет координацию работ по точечному созданию антропопрактик и их диссеминации в региональном образовательном пространстве.

IV. Терминологическое поле: базовые компоненты проектно-организованной модели центра научно-методического сопровождения педагогов

4.1. Базовые категории:

1. *Непрерывное образование* – системообразующий принцип и научная концепция образования, реализующая принцип «Образование через всю жизнь», позволяющая учиться человеку от рождения до самой смерти без «перерыва», разрабатывать инструменты развития «человеческого в человеке» средствами образования в пространстве культуры и истории времени.

2. *Опережающее образование* – системообразующий принцип и научная концепция образования, позволяющая раскрыть механизмы развития потенциала личности, ее возможность к саморазвитию и развитию индивидуальности.

3. *Проектное образование* – системообразующий принцип и научная концепция образования, позволяющая создавать условия и механизмы для становления Человека возможного через проектирование и формы развития проектного сознания и мышление: проектный консалтинг, проектное управление, проектно-организованная программа и др.

4. *Сетевое образование* – системообразующий принцип и научная концепция образования, позволяющая создавать условия и механизмы для становления Человека возможного через создание корпоративной образовательной сети, сетевые профессиональные сообщества, сетевой коучинг, сетевой образовательный интернет и оперативные и гибкие цифровые решения, позволяющие эффективно реагировать на изменения в VUCA – мире.

4.2. *Тезаурус, составленный в порядке употребления понятий при характеристике модели центра научно-методического сопро-
вождения педагогических работников*

5. *Институции* – социальные формы функций субъектов образования или общественные отношения между ними относительно объектов, процессов и результатов их образовательной и управленческой деятельности.

6. *Форсайтинг* (образовательный) – система методов экспертной оценки стратегических направлений развития образования, выявления технологических прорывов, способных оказать воздействие на образовательную реальность в средне- и долгосрочной перспективе.

7. *Концептуальное моделирование* – деятельность по формальному описанию объектов (явлений, процессов) окружающего нас мира в целях понимания, коммуникации, онто-и рефлексивного управления.

8. *Практико-ориентированное исследование* – это системная познавательно-практическая деятельности актуальных и потенциальных субъектов инновационного развития, позволяющая открывать закономерности в процессе ее проектирования, направленная на разработку и реализацию проекта и обеспечивающая создание поли-субъектной саморазвивающейся и самоорганизующейся системы.

9. *Междисциплинарные исследования* – способ исследований, который интегрирует информацию, данные, методы, инструменты, точки зрения, концепции и / или теории двух или более дисциплин, или направлений специальных знаний, для продвижения фундаментального понимания или решения проблем, выходящих за рамки одной дисциплины или области исследовательской практики.

10. *Социально-гуманитарное исследование* – это целерациональная научная деятельность, в основе которой лежит рефлексия субъекта познания по поводу цели, средств ее достижения, последствий в контексте «ожиданий» других участников научного сообщества и их ответной реакции.

11. *Проектный офис* – структура, которая централизует и структурирует управление проектами через систему проектных, проектно-исследовательских, проектно-управленческих задач и проектное содержание в целом.

12. *Социально-педагогическое \ андрагогическое проектирование* – вид проектирования, направленный на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими \ андрагогическими средствами (развитие собственно педагогических \ андрагогических процессов);

13. *Психолого-педагогическое \ андрагогическое проектирование* – вид проектирования, целью которого становится преобразование личности и межличностных отношений, исходя из мотивации, восприятия информации, усвоения знаний, участия в деятельности, общении в рамках образовательных процессов, т.е. создания и модификации методов и форм организации педагогической \ андрагогической деятельности;

14. *Образовательное проектирование* – вид проектирования, ориентированный на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов (проекты и программы создания образовательных организаций, реформирования органов управления образованием и подведомственных им учреждений, формирование образовательных стандартов и содержания образования всех уровней).

15. *Прогнозные методики оценки компетенций* – это способы диагностики зоны ближайшего развития специалистов на основе прогноза научно обоснованного суждения об актуальных компетенциях и профессионально-важных качествах личности в будущем и о путях их формирования и развития.

Библиографический список к главе 4

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 07.09.2021).

2. Национальный проект Российской Федерации «Образование», государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 №1642) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 15.09.2021).

3. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» №204 от 07 мая 2018 и от 21.07.2020 №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения 07.09.2021.)

4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 №3273-р «Основные принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/> (дата обращения: 10.09.2021).

5. Распоряжении Правительства РФ от 31.12.2020 N 3684-р «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_373604/ (дата обращения: 07.09.2021).

6. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 06.08.2020 № Р-76 «Об утверждении Концепции создания федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mvmmc.ru/article_6.php?id_article=29 (дата обращения 10.09.2021).

7. Основные направления стратегии социально-экономического развития Нижегородской области «Цифровое общество и Люди будущего» 2030 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kulmk.ru/wpcontent/uploads/2018/07/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%81%D1%82%D0%B8.pdf> (дата обращения: 10.09.2021).

8. Устав федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mininuniver.ru/sveden/document/> (дата обращения: 10.09.2021).

9. Нижегородский институт развития образования: 90 лет непрерывной деятельности // Газета «Школа». 2019. – №9 (509). – С. 2–4, 13 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.niro.nnov.ru/?id=51647> (дата обращения: 10.09.2021).

10. Аляев Г.Е. «Живое знание» в философии С. Франка: гносеологический, онтологический и этно-антропологический контекст / Г.Е. Аляев // Мысль. Выпуск. – 2014. – 16. – С. 19–32.

11. Андрагогика: материалы к глоссарию: выпуск второй / под ред. Е.В. Миненко. – СПб.: СПбГАППО, 2005. – 92 с.

12. Асмолов А.Г. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, А.М. Черноризов. – М.: Акрополь, 2018. – 212 с.

13. Асмолов А.Г. Интеллектуальная грибница / А.Г. Асмолов // Образовательная политика. – 2019. – №2 (77–78). – С. 6–8.

14. Барбер М. Создавая будущее: как хорошие образовательные системы могут стать еще более эффективными / М. Барбер, М. Мушаред; пер. с англ. Е. Фруминой. – 2010. – С. 6–25 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vo.hse.ru/data/2013/11/12/1334931315/VO%203_10%20Barb.pdf (дата обращения: 11.09.2021).

15. Бармин Н.Ю. Проектирование регионального сетевого института инновационного образования / Н.Ю. Бармин, Г.А. Игнатьева // Интеграция образования. – 2011. – №1 (62). – С. 91–97.

16. Бессонова Е.А. Персонификация образования как тенденция трансформации современного образования / Е.А. Бессонова, С.В. Ривкина // Человек и образование. – 2021. – №1 (66). – С. 4–10.
17. Василюк Ф.Е. Структура образа (К 90-летию со дня рождения А.Н. Леонтьева) / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С. 5–11.
18. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: монография / В.Г. Воронцова. – Псков: Изд-во ПОИ-ПКРО, 1997. – 421 с.
19. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
20. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
21. Дьяконов Г.В. Концепция диалога М.М. Бахтина как методология научно-гуманитарного мышления и мировоззрения / Г.В. Дьяконов // Социальная психология. – 2006. – №6 (20). – С. 35–46.
22. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / С.И. Змеев. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
23. Игнатьева Г.А. Кафедра педагогики и андрагогики: становление научной школы в системе постдипломного образования: сборник трудов кафедры / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова, Д.Ю. Доронин [и др.]. – Н. Новгород: ООО «Поволжье», 2009. – 352 с.
24. Игнатьева Г.А. Дидактическая инноватика как современная отрасль педагогической науки / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова // Преподаватель. XXI век. Общероссийский журнал о мире образования. – 2013. – №1(ч.1). – С. 26–37.
25. Игнатьева Г.А. Проектно-ресурсное управление инновациями в образовании: антропологическая проекция / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – №5. – С. 490–509 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://journals.org/index.php/sisp/article/view/6256>
26. Игнатьева Г.А. Инновационный технологический формат дополнительного профессионального образования педагогов / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова // Педагогика и просвещение (электронный научный журнал). – 2015. – №4. – С. 359–372. – DOI: 10.7256/2306-434X.2015.4.17278
27. Игнатьева Г.А. Антропологическая перспектива развития человеческого потенциала образовательных систем / Г.А. Игнатьева, В.И. Слободчиков // Вопросы дополнительного профессионального образования. – 2016. – №1 (5). – С. 1–18.
28. Игнатьева Г.А. Антропологическое самоопределение педагогов в контексте цифровой трансформации общества / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова // Образование взрослых. – 2021. – №1. – С. 2–37 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1-cHI_1QFLXvqm09lxKsYJbbbKsSE2iU6/view
29. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога: учеб. пособие / Г.М. Коджаспирова; под ред. Ю.М. Забродина. – М.: АО «ЦИТП», 1994. – 344 с.

30. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
31. Колесникова И.А. Педагогическая праксиология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
32. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. и вступит. статья А.И. Пискунова. – М.: Просвещение, 1981. – С. 80–162.
33. Князева Е.Н. Трансдисциплинарная стратегия исследования / Е.Н. Князева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – №10. – С. 191–199.
34. Корнели Д. Парагогика: синергия самостоятельной и организованной учебной деятельности/ Д. Корнели, Ч.Д. Данофф; пер. И. Травкина // Wikiversity. – 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://upload.wikimedia.org/wikiversity/en/6/60/>
35. Лотман Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман, В.Н. Топоров, А.М. Пятигорский [и др.]. – СПб.: Искусство-СПБ. – 2000. – 704 с.
36. Марон А.Е. Проектирование муниципального центра поддержки и сопровождения непрерывного образования взрослых / А.Е. Марон, Л.В. Резинкина // Человек и образование. – 2021. – №1 (66). – С. 23 – 28.
37. Никитин Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы педагогического образования / Э.М. Никитин. – М.: АПК и ПРО, 1999. – 201 с.
38. Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб.: СПбГУПМ, 1998. – 161 с.
39. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб.; Воронеж: РЦНО, 1995. – 261 с.
40. Основы андрагогики: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая [и др.]; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
41. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 514 с.
42. Прикот О.Г. Методология выбора стратегии развития пространства повышения квалификации педагогических работников региона / О.Г. Прикот // Человек и образование. – 2020. – №4 (65). – С.4–12.
43. Развитие региональной системы образования: опыт и перспективы: сб. научных статей / под ред. Е.И. Перфильевой. – Н. Новгород: НГЦ, 1998. – 254 с.
44. Серебрякова С.Б. Дополнительное профессиональное образование в России и странах Западной Европы: сопоставительный анализ / С.Б. Серебрякова, В.В. Кравченко. – М.: Прометей, 2016 – 164 с.
45. Слободчиков В.И. Становление человеческого в человеке: императив отечественного образования / В.И. Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С. 1–11.
46. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.

47. Тонконогая Е.П. Основные направления в развитии образования взрослых на современном этапе / Е.П. Тонконогая // Человек и образование. – 2010. – №1. – С. 25–28.
48. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина: НИУ «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.
49. Франк С.Л. Реальность и человек. Метафизика человеческого бытия // С.Л. Франк // Реальность и человек. – М., 1997.
50. Худоминский П.В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг.) / П.В. Худоминский. – М: Педагогика, 1986. – 184 с.
51. Эльмаа Ю.В. Горизонтальное обучение в открытых средах: новые формы профессионального развития педагогов / Ю.В. Эльмаа // Информационные технологии для Новой школы: материалы конференции. Том 1. – СПб.: ГБОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2013. – С. 15–18.
52. Якушкина М.С. Выбор индивидуального пути повышения квалификации работников образования / М.С. Якушкина // Человек и образование. – 2020. – №3 (64). – С. 11–15.

ГЛАВА 5. ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА: ГИГИЕНА, ПРОФИЛАКТИКА И ВОССТАНОВЛЕНИЕ

DOI 10.31483/r-99625

Введение. Анализ современных теоретических и методических источников, собственное опытно-экспериментальное исследование свидетельствует о том, что большинство преподавателей вузов не уделяют внимания первичным признакам нарушений голоса и не ведут профилактическую работу по сохранению его здоровья. Причиной этому является низкий уровень осведомленности в вопросах постановки голоса и профессиональных голосовых патологиях что серьезно усложняет процесс популяризации проблемы сохранения голоса лиц, имеющих голосо-речевую профессию. Указанные в работе вопросы вкупе с социальной значимостью проблемы подтверждают актуальность данной темы.

Проблема нарушения голоса и способов его восстановления у является малоизученной. Наряду с логопедической коррекцией педагогическое воздействие оказывается фонопедиями, диагностическое и лечебное – фониатрами и отоларингологами. Целесообразность работы в данном направлении не вызывает сомнения, поскольку в современных зарубежных и отечественных источниках отмечается тенденция увеличения заболеваний голосового аппарата у преподавателей – до 60%, эта цифра коррелирует со стажем педагогической работы [1; 2; 3]. По данным ученых З.И. Аникеевой, Ю.С. Василенко, Л.Б. Рудина заболеваемость гортани у лиц с голосо-речевой профессией почти в 10 раз превышает таковую среди населения, что говорит о несомненном влиянии голосовых нагрузок на клинко-функциональное состояние гортани [4]. Несмотря на такие статистические показатели, выявление их специалистами на ранней стадии не уделяется должного внимания. Само по себе нарушение голоса не вызывает общего нарушения самочувствия, иногда долгое время остается незамеченным педагогом из-за малой осведомленности, некоторые преподаватели считают голосовые дисфункции неизбежностью выбранной профессии. Время таким образом уходит, а само заболевание голоса прогрессирует и, со временем, начинает снижать трудоспособность и нарушать профессиональную деятельность. Своевременное выявление

голосовых проблем, качественные гигиенические и профилактические мероприятия позволят сохранить преподавателям вуза свою профессию и возможность карьерного роста.

Научная новизна работы заключается в обобщении в рамках студенческого проекта «Береги свой голос!» научно-методических источников для подготовки социологических материалов по анкетированию преподавателей высшей школы; использование для проведения эмпирического исследования современных технологий (платформа google forms), разработка материалов по профилактической работе над дыханием, голосом, интонационной выразительностью речи; практико-ориентированная поддержка (индивидуально) по запросу преподавателей после проведенного анкетирования; широкое анонсирование видео-уроков и брошюр по гигиене и постановке голоса в инстаграм и на сайте логопедической научно-образовательной лаборатории «Логос»; включенность в данный практико-ориентированный проект студентов, получающих специальность логопедия.

Цель – эмпирическое исследование качеств голоса преподавателей высшей школы, популяризация проблемы сохранения голосового здоровья среди лиц голосо-речевой профессии. Задачи исследования: 1. Проанализировать анамнестические, соматические, нервно-психические данные и условия труда педагогов университета. 2. Выявить характер жалоб, возникших в результате нагрузок на голосовой аппарат во время профессиональной деятельности. Проанализировать основные факторы риска для голосового здоровья преподавателей. 3. Подготовить практический материал по гигиене голоса и профилактике голосовых нарушений, по минимизации последствий влияния негативных факторов на голосовое здоровье.

Адресность: данный материал будет полезен как для преподавательского состава высшей школы, для педагогов различных образовательных учреждений начального и среднего звена и студентов, получающих специальность, логопедия, так и профессионалов голоса. Теоретическая значимость состоит в обобщении научного и методического материала по нарушению голоса и способов его восстановления у лиц, имеющих голосо-речевую профессию. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов опытно-экспериментального исследования и рекомендаций по голососбережению преподавателям, практикующим учителям-логопедам, вокальным и речевым педагогам.

Основная часть. Изучение состояния голосовых возможностей у педагогов высшей школы, выявление причин, вызывающих органические и функциональные профессиональные голосовые заболевания, является значимой проблемой. В данной работе предложен один из вариантов ее решения.

Профессиональные нарушения голоса разнообразны. К ним относятся: 1) специфические производственные функциональные нарушения: – Гипотонусная дисфония – нарушение голосовой функции, обусловленное понижением тонуса голосовых складок и других мышц, участвующих в голосообразовании. Отмечается быстрая утомляемость голоса, придыхательная охриплость. – Гипертонусная дисфония – нарушение голосовой функции, обусловленное повышением тонуса голосовых складок. Фонация осуществляется с напряжением мышц шеи, голос резкий, охриплость выраженная. – Фонастения – «слабость» голоса, «голосовой невроз» вследствие длительных голосовых нагрузок, часто на фоне катаральных явлений при отсутствии постановки голоса. 2) общесоматические органические нарушения: – Афонии (полное отсутствие голоса) и дисфонии (частичное нарушение голоса) при различных формах анартрии, дизартрии где голосовые связки не иннервируются вследствие различных форм паралича или пареза. – Нарушения голоса, связанные с патологоанатомическими изменениями в гортани (хронический ларингит, кератозы, голосовые или «певческие» узелки, миопатические параличи и парезы) [5; 6; 7; 8; 9].

Работа проходила в следующей последовательности: социологическое анонимное анкетирование, обработка полученных констатирующих замеров, подбор теоретического и практического материала для подготовки печатных и видео материалов по постановке голоса, гигиене и профилактике голосовых нарушений, размещение на страницах инстаграм и сайте лаборатории, рассылка материалов для заинтересованных в своем развитии голоса преподавателей, получение обратной связи (отзывы респондентов на мастер-классы, описание самостоятельных результатов работы над голосом).

Фактические данные, полученные в результате опытно-экспериментальной работы, их точность и надежность, достоверность и обоснованность подтверждаются междисциплинарной методологической базой исследования, опорой на основные общепедагогические и методологические принципы логопедии, применением

комплекса современных методов, соответствующим цели, объекту и предмету, задачам, динамическим характером опытно-экспериментального исследования, математико-статистической обработкой результатов исследования, обобщением материалов обратной связи.

Апробация исследования осуществлялись посредством обсуждения и опубликования основных положений и результатов руководителем и студентами логопедической научно-образовательной лаборатории «Логос» на ежегодной 61 студенческой конференции ТОГУ, конкурсе научно-исследовательских работ студентов в рамках Регионального студенческого научно-практического форума с международным участием «Актуальные проблемы востоковедения», проекте «Цени свой голос» на конкурсе «CRASH – тест студенческих проектов» ТОГУ, XXVII Хабаровского краевого открытого фестиваля «Студенческая весна – 2021», публикации РИНЦ в журнале «Информационные технологии XXI века», журнале международной научной конференции «Process Management and Scientific Developments» и межвузовском научном конгрессе «Высшая школа: научные исследования».

Методология. Методологической основой исследования явились труды ученых и положения о системном подходе к диагностике и коррекции нарушений голоса Ю.С. Василенко, Л.Б. Дмитриева, В.Г. Ермолаева, Р.Е. Левиной, И. Максимова, Е.В. Орловой, О.С. Лавровой. Для организации и проведения опытно-экспериментального исследования были выбраны следующие методы: теоретический анализ научной и методической литературы, эмпирические методы (анкетирование), статистическая обработка и сравнительный качественный и количественный анализ.

Результаты. Проведение констатирующего эксперимента прошло в 2020 году в рамках студенческого проекта «Береги свой голос!» логопедической научно-образовательной лаборатории «Логос» под руководством к.п.н., доцента Лариной Е.А. в ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск). В нем приняло участие 95 преподавателей. *Анкетирование было стандартизировано и детализировано на основе теоретической и методической литературы.* Оно было организовано и проведен с использованием современных ИКТ технологий на платформе google forms. Респондентам был предложен анонимно ответить на 27 вопросов, состоящих в

выборе одного из ответов. Заполнение теста не занимало большого количества времени: примерно 10–15 минут.

Анкета «Оценка состояния голоса».

1. Ваш пол: Женский. Мужской.
2. Выберите Ваш возрастной диапазон: 18–25; 23–35; 35–45; 45–55; 55–65; 65 и более.
3. Ваш профессиональный стаж? До 5 лет; 5–10 лет; 10–15 лет; 15–20 лет; 20–25 лет; 25–30 лет; 31 и выше.
4. Считаете ли Вы свою профессию голосо-речевой? Да. Нет.
5. Знаете ли Вы, что такое профессиональная постановка голоса? Да. Нет.
6. За весь Ваш рабочий день общая голосовая нагрузка достигает: менее 3 часов; 3 часов; 5 часов; 6 часов; более 6 часов.
7. Занимаетесь ли Вы вокалом? Да. Нет.
8. Считаете ли Вы свой голос интонационно-выразительным? Да. Нет. Затрудняюсь ответить.
9. Важна ли на ваш взгляд интонационная выразительность речи в профессиональной деятельности педагога? Да. Нет. Затрудняюсь ответить.
10. В течении рабочего дня ощущаете ли Вы голосовой дискомфорт, изменение и утомление голоса? Да. Нет. Иногда.
11. Наблюдаете ли Вы у себя представленные симптомы? Выберите один и более из представленных ответов: Охриплость. Осиплость голоса. Усталость голоса после рабочего дня. Боли в области гортани. Першение в горле. Желание откашляться. Одышка. Нет, не наблюдаю ни одного из представленных симптомов.
12. Спустя сколько лет преподавательской деятельности Вы ощутили нездоровые изменения своего голоса? До 5 лет. 5–10 лет. 10–15 лет. 15–20 лет. 20–25 лет. 25–30 лет. 31 и выше.
13. Когда Вы ощущаете нехарактерные для вашего физиологического голоса изменения (выберите один или несколько вариантов ответа): утром. Днем. Вечером. В конце рабочей недели, семестра, в конце учебного года. Нет голосовых изменений.
14. Сколько времени Вам обычно требуется для восстановления голоса и неприятных ощущений в горле? Один вечер, при условии, что голосовые связки находятся в покое. Два выходных дня. Более двух дней. Нет необходимости. Затрудняюсь ответить.

15. Как Вы считаете, влияют ли проблемы с голосом на вашу профессиональную деятельность? Не влияют. Влияют. Влияют незначительно. Невозможно заниматься профессиональной деятельностью.

16. Что из перечисленных вариантов является главной причиной нарушения голоса у Вас? Неблагоприятные условия работы. На мой речевой аппарат возлагается большая речевая нагрузка. Отсутствие постановки голоса. Наличие ЛОР заболеваний.

17. На сколько часто Вы страдаете инфекцией лор органов, различными простудными заболеваниями? Часто (более 2 раз в год). Иногда (1–2 раза в год). Очень редко (реже 1 раза в год).

18. Есть ли у Вас хроническое заболевания дыхательных путей? Да. Нет.

19. Имеются ли у Вас заболевания щитовидной железы? Да. Нет.

20. Были ли у вас перенесённые операции на гортань/голосовые связки? Да. Нет.

21. Имеются ли у вас парезы или параличи, рубцы, опухоли, полипы, кисты, «певческие узелки» на гортани или голосовых связках? Да. Нет.

22. Часто ли Вы испытываете нервное напряжение? Да, часто. Редко. Не испытываю.

23. Употребляете ли вы табачные изделия? Да. Нет.

24. Хотели бы Вы заняться постановкой голоса? Да. Нет. Затрудняюсь ответить.

25. Осведомлены ли Вы о том, кто такой фониатр и фонопед? Да. Нет.

26. Знаете ли вы о способах профилактики голосовых нарушений и гигиене голоса? Да. Нет. Затрудняюсь ответить.

27. Востребованы ли для Вас лично видео-мастер классы и курсы по постановке голоса и выразительности речи? Да. Нет. Затрудняюсь ответить.

По окончании проведения исследования функционального состояния голоса у преподавателей вуза методом анонимного анкетирования были обобщены и систематизированы полученные опытно-экспериментальные данные. Остановимся на их описании. Возраст опрошенных варьировался от 18–25 лет до 65 и более, где основную долю (60%) составили преподаватели в возрасте от 35 до 55 лет, средний стаж работы опрошенных составил от 10–30 лет (66,3%), что позволяет объективно оценить воздействие на голос

факторов, присущих преподавательской деятельности. Женщины составили 76,8%, мужчины 23,2% соответственно.

По итогам опроса 55,8% преподавателей отмечают частый дискомфорт, изменение и утомление голоса, а 37,9% признают, что сталкиваются с подобными проявлениями, но лишь иногда. Першение в горле испытывают 50,5% участников, а охриплость и осиплость 26,3% и 40% соответственно.

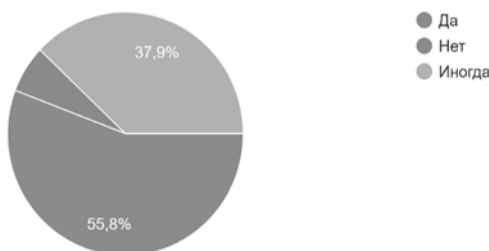


Рис. 1. Субъективная оценка утомляемости голоса в течение рабочего дня

В целях выявления доминирующих факторов, влияющих на состояние голоса преподавателей, была собрана статистика общей голосовой нагрузки, которая для большинства опрошенных (54,7%) составила 6 и более часов. Нездоровые изменения голоса 25,3% опрошенных отмечали в течение первых 5 лет профессиональной деятельности, а 30,5% – по прошествии первых пяти лет работы.

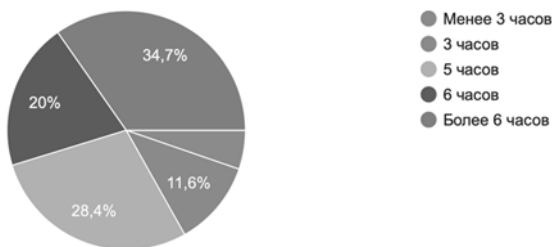


Рис. 2. Общая голосовая нагрузка во время рабочего дня

Для более объективного анализа воздействия профессиональной деятельности на состояние голоса, был проведен сбор информации относительно временных промежутков, в течение которых возникает дискомфорт. 49,5% опрошенных испытывают физиологические изменения голоса вечером, по окончании рабочего дня, 23,2% участников ощущают подобные изменения в конце рабочей недели или семестра, а 27,4% сталкиваются с дискомфортом уже в течение рабочего дня. Эти данные позволяют утверждать, что нарушения голоса взаимосвязаны со временем пиковой речевой нагрузки преподавателей.

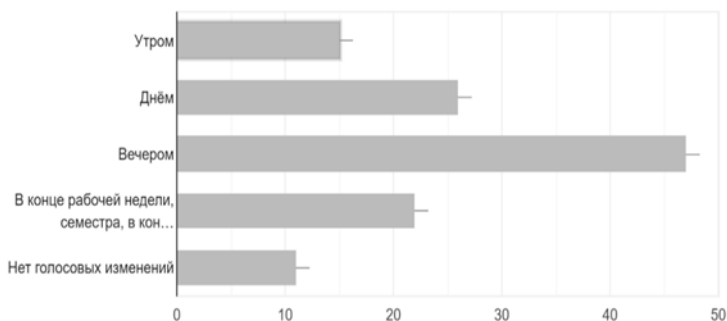


Рис. 3. Время ощущения голосовых изменений в течение рабочего дня, недели, семестра

В целях выявления роли общесоматических факторов, влияющих на состояние здоровья голоса, участникам опроса были заданы вопросы, касающиеся общего состояния здоровья. Большинство преподавателей (78,9%) заявили, что страдают простудными заболеваниями не более 2-х раз в год, а 22,1% страдают хроническими заболеваниями дыхательных путей. Заболевания щитовидной железы у 13,7% респондентов, у 4,2% диагностированы парезы, параличи или рубцы в области гортани и голосовых связок. Ниже представлены рисунки, с подробными показателями:

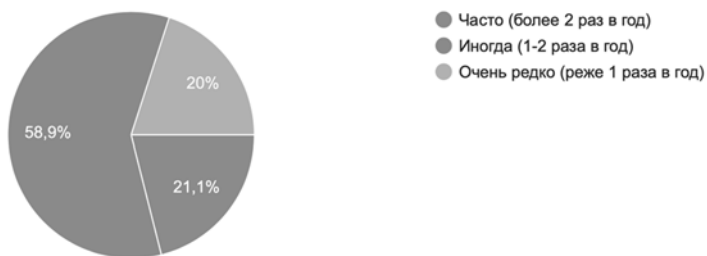


Рис. 4. Показатель заболеваемости ЛОР органов и различными простудными заболеваниями

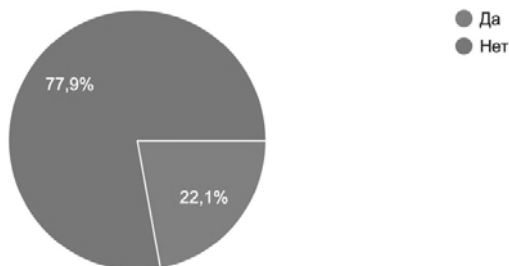


Рис. 5. Наличие хронических заболеваний дыхательных путей



Рис. 6. Наличие физиологических заболеваний: парезы, параличи или рубцы в области гортани и голосовых связок

Исходя из вышеперечисленных показателей, можем сделать вывод о том, что следует исключить физиологический фактор как доминирующий в части воздействия на здоровье голосового аппарата преподавателей, что подтверждается статистикой опроса, согласно которой лишь 13,7% преподавателей связывают нарушения голоса с наличием ЛОР-заболеваний.

Для получения полной картины влияния различного рода факторов на голосовое здоровье, следует упомянуть, что 51,6% преподавателей часто испытывают нервное напряжение и 44,2% сталкиваются с подобным редко, в то время как, лишь 4,2% отрицают нервное напряжение вовсе.

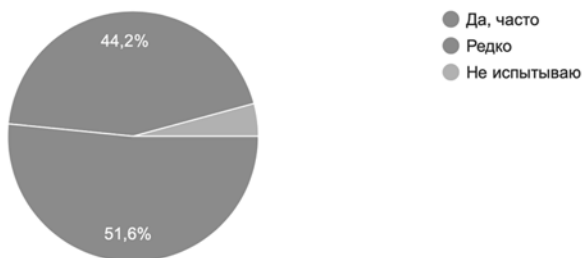


Рис. 7. Показатель частоты нервных напряжений

Также при оценке влияния вредных привычек на здоровье голоса, выяснилось, что абсолютное большинство преподавателей (91,6%) не употребляют табачные изделия, а, значит, в рамках данного исследования выяснить оказывают ли вредные привычки, в частности курение, влияние на голосовое здоровье преподавателей не представляется возможным.

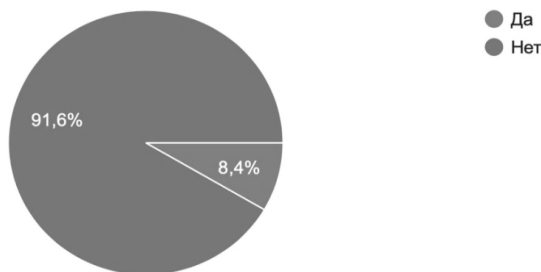


Рис. 8. Влияние вредных привычек на здоровье голоса (курение)

Подавляющее большинство (98,9%) опрошенных считают свою профессию голосо-речевой, то есть признают влияние голоса на профессиональную деятельность в целом, а также признают важность интонационной выразительности речи в деятельности педагога (98,9%). При этом 26,3% преподавателей не знакомы с мероприятиями, связанными с профессиональной постановкой голоса, а 66,3% выразили заинтересованность в видео-мастер классах и курсах по постановке голоса и выразительности речи и признают влияние проблем с голосом на профессиональную деятельность. 67,4% опрошенных либо не знают о способах профилактики голосовых нарушений и гигиене голоса, либо затрудняются ответить на данный вопрос.



Рис. 9 Мнение об интонационной выразительности речи в профессиональной деятельности педагога

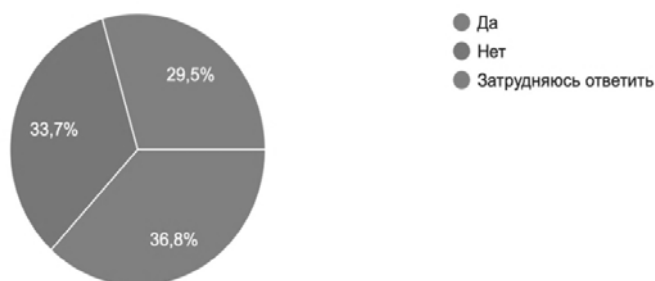


Рис. 10 Востребованность в мастер-классах и курсов по постановке голоса и выразительности речи

По итогам исследования было установлено, что у лиц речевых профессий основным провоцирующим фактором, вызывающим голосовую патологию, является чрезмерная голосовая нагрузка, а

также подтверждено предположение о том, что большинство преподавателей хоть и испытывает проблемы со здоровьем голоса, не принимают каких-либо действенных мер по его восстановлению.

Исходя из полученных результатов были сформулированы способы восстановления голоса для лиц голосо-речевой профессией. К ним относятся логопедические и фонопедические упражнения по постановке голоса, гигиенические и профилактические мероприятия. Постановка голоса начинается с развития дыхания; приобретения понятий и навыков в использовании резонаторов, нормализации физиологически правильной мягкой атаки голоса; работы с артикуляционным аппаратом (дикционные упражнения) [10]. При дисфонических нарушениях, сопровождаемых чрезмерным тонусом голосовых мышц, вначале используется придыхательная атака звука (когда вначале идет небольшой выдох, затем начинают колебаться голосовые связки и образуется голос). Затем предлагаются дыхательные упражнения с озвучиванием. Если нарушение голоса обусловлены пониженным тонусом голосовых связок, то наоборот предлагается твердая атака голоса (при которой вначале смыкаются и начинают колебаться голосовые связки, а затем идет резкий выдох). После нормализации мышечного тонуса, укрепления речеголосовых и дыхательных мышц, выработки оптимального способа звучания (мягкая атака голоса – момент смыкания голосовых связок и фонации совпадает), корректировки дыхания необходимо приступить к функциональным тренировкам голосового аппарата. Занятия по восстановлению голоса начинаются с упражнения «пение в маску». Для этого необходимо длительное произношение звука [М] с опущенной нижней челюстью и сомкнутыми губами. Это упражнение сопровождается ощущением щекотания в области губ, носа и передних лобных долей. После успешного «мычания» предлагается произнести слоги от звука [М] с добавлением гласных (ма, мо, му, мз, мы). В дальнейшем следует повторить упражнения с произношения звука [Н]. Данная тренировка с выбором сонорных фонем является лучшей физиологической основой для установления правильной фонации. После успешного «пропевания» звуков и слогов, предлагается этап автоматизации голоса. Начинается произношение двухсложных слов с большим количеством сонорных звуков, например: море, муха, мыло. Позже с этими словами отрабатываются словосочетания и простые предложения. Качество

звучного и полетного голоса с использованием головного резонатора закрепляется и постепенно переносится на другие гласные и согласные звуки, на всю речь.

Эффективными в англоязычных странах являются телесные методики «прогрессивной релаксации», которые позволяют обучающему разделить разницу между мышечным напряжением и расслаблением (Е. Jacobson) [11]. Следует помнить, что для приспособления и совершенствования голоса в профессиональных целях, занятия должны проводиться систематично и целенаправленно, тогда голосовой аппарат приобретает способность выдерживать большие нагрузки (О.С. Орлова).

Гигиена голоса включает прежде всего знания о нормах голосовой нагрузки [12]. Следует знать, что голосовая нагрузка не должна быть свыше 3-х часов в день, после чего непременно следует сделать перерыв не менее часа, он нужен для восстановления работоспособности голосового аппарата. Необходимо придерживаться здорового питания, своевременного лечения простудных заболеваний.

Профилактика голосовых нарушений снижает уровень заболеваемости голосового аппарата. Она реализуется на базе гигиенических и здоровьесберегающих принципов. Это прежде всего, по мнению Э.Н. Вайнера, такое валеологическое образование, которое направленно на приоритет и стремления к здоровому образу жизни [13]. Традиционно профилактика подразумевает различные системы мер, которые нацелены на предотвращение или замедление прогрессирования нарушений или же снижение неблагоприятных последствий, и подразделяется на три группы: первичную, вторичную, третичную [14; 15]. В первичную профилактику входит комплекс мер, целью которого является ликвидация или минимизирование последствий влияния следующих факторов: превышение ориентировочных норм речевой нагрузки; высокую психоэмоциональную напряженность; сниженный уровень ответственности к соблюдению норм гигиены голоса, частное форсирование голоса; низкую толерантность к простудным заболеваниям; трудовую активность в период воспалительного процесса органов голосообразования; неправильную постановку голоса или ее отсутствие; вредные привычки. Вторичная профилактика состоит в предотвращении дефектов и наслоений, являющихся следствием голосовой патологии. Это целевое санитарно-гигиеническое обучение пациентов и членов их семей знаниям и навыкам, связанным с забо-

лением голоса; диспансерные медицинские осмотры; курсы профилактического лечения и целевого оздоровления, в том числе лечебного питания, лечебной физкультуры, медицинского массажа и санаторно-курортное лечение. Третичная профилактика включает в себя профилактика включает в себя социальную (развитие уверенности в собственной социальной пригодности), трудовую (возможность восстановления трудовых возможностей), психологическую (восстановление поведенческой активности), медицинскую реабилитацию после утраты трудоспособности.

Основные теоретические и экспериментальные результаты работы: получены достоверные данные о функциональном состоянии голоса преподавателей высшей школы, профессия которых связана с большой профессиональной нагрузкой; раскрыты сущность и структура нарушений голоса у данной категории людей, обнаружены взаимосвязи и закономерности, обоснованы положения о необходимости профессиональной постановки голоса лицам голосо-речевой профессии, важности профилактических мероприятий по охране голоса, как основного инструмента в профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, обобщены материалы для повышения грамотности по вопросам голососбережения. Проведенное исследование позволяет вести речь о необходимости популяризации проблемы сохранения голоса.

Библиографический список к главе 5

1. Василенко Ю.С. Голос. Фонологические аспекты / Ю.С. Василенко. – М.: Энергоиздат, 2002. – 408 с.
2. Орлова О.С. Нарушение голоса: учеб. пособие / О.С. Орлова. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. – 220 с.
3. Фомина М.Ф. Профилактика и лечение нарушений голоса у лиц голосоречевых профессий: методические указания / М.Ф. Фомина. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2004. – 19 с.
4. Рудин Л.Б. Руководство по голососбережению (медико-профилактическая технология) / Л.Б. Рудин. – М.: Граница, 2020. – 496 с.
5. Лаврова Е.В. Значение постановки речевого голоса в профилактике возникновения голосовых расстройств / Е.В. Лаврова, И.А. Михалевская // Сборник научных трудов. II конгресс Российской общественной академии голоса. – М.: Граница, 2009. – С. 87–93.
6. Ларина Е.А. Фонопедическая терапия при органических заболеваниях голосового аппарата у лиц голосо-речевых профессий / Е.А. Ларина, М.Е. Ерёма, М.В. Погудина // Научные исследования и разработки. 69 международная научно-практическая конференция. Часть 7, №11(69). – М.: Евразийское научное объединение, 2020. – С. 512–516.

7. Проблемы профессионального отбора лиц голосо-речевых профессий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nikio.ru/wp-content/uploads/2016/07/>(дата обращения: 02.09.2021).
8. Aronson, Arnold E. Clinical voice disorders / Arnold E. Aronson, Diane M. Bless. – 4th ed. – Thieme Medical Publishers, 2009. – 301 p.
9. Colton, R. H. Understanding voice problems: a physiological perspective for diagnosis and treatment / R. H. Colton, J. K. Casper, R. Leonard. – Lippincott Williams & Wilkins, 2006. – 498 p.
10. Савостьянов А.И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя / А.И. Савостьянов. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. – 144 с.
11. Jacobson, E. Progressive relaxation. – 2nd ed. – Chicago: University of Chicago Press, 1938.
12. Analysis and evaluation of voice-training program in future professional voice / B. Timmermans [et al.] // J. Voice. – 2005. – Vol. 19 (2). – P. 202–210.
13. Вайнер Э.Н. К вопросу об основополагающих признаках валеологии: Валеология / Э.Н. Вайнер. – 1997. – №4. – С. 5.
14. Andersson, K. Etiology and treatment of psychogenic voice disorder: results of a follow-up study of thirty patients/ K. Andersson, L. Schalen // J. Voice. – 1998. – Vol. 12.- No 1. – P. 96–106.
15. Chan, R. W. Does the voice improve with vocal hygiene education? A study of some instrumental voice measures in group of kindergarten teachers/ R. W. Chan // J. Voice. – 1994. – Vol. 8 (3). – P. 279.

ГЛАВА 6. ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ ЛЕГКОАТЛЕТИЧЕСКОГО КРОССА НА УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

DOI 10.31483/г-99609

Известно, что прикладные упражнения использовались в состязаниях античных атлетов, да и значительно позже. Лишь в начале XX века, когда возросла популярность спорта и начала бурно развиваться спортивная техника, они во многом утратили свое значение в состязаниях. Однако данные упражнения, несмотря на все возрастающую спортивную ориентированность современного физического воспитания, все еще остаются важным звеном в достижении цели физического образования. Практически все программы физического воспитания должны решать задачи обучения жизненно важным двигательным умениям и навыкам. Из всех видов физических упражнений кросс был и остается самым общедоступным и массовым средством физического воспитания. Как в нашей стране, так и за рубежом кросс широко распространен и является самостоятельным видом соревнований [1].

Это, по нашему мнению, происходит оттого, что уроки физкультуры, на которых в том числе должна изучаться кроссовая подготовка, скучны и однообразны. У преподавателей кросс в основном ассоциируется с длительным бегом. Но почему в занятия кроссовой подготовкой не включить игры и эстафеты с преодолением препятствий? Почему не провести занятия по кроссу на короткие дистанции? Почему в занятиях кроссовой подготовкой не использовать элементы спортивного ориентирования или модного в настоящее время движения «паркур»?

На деле же происходит так, занятия кроссом очень часто проводятся по методу равномерного упражнения, причем в большинстве случаев в условиях ровной асфальтированной дорожки и этот «кросс» ничем не отличается от обычного «гладкого» бега. Представляется целесообразным напомнить, что кросс (от английского cross – пересекать, преодолевать) – передвижение по местности с преодолением встречных препятствий.

В итоге кроссовая подготовка в последнее время фактически сводится к длительному бегу умеренной интенсивности (что не обязательно) и очень часто по ровной дорожке. А это приводит к тому, что некоторые школьные, городские и даже районные соревнования по кроссу проводятся на дорожках стадионов...

Вообще складывается впечатление, что на кроссовую подготовку наложено какое-то табу. Судите сами: анализу техники «гладкого» бега посвящены главы учебников и учебных пособий, оптимизации техники классического «гладкого» спринтерского или стайерского бега посвящены целые диссертации, а кроссовому бегу, включающему значительно большее количество элементов, не уделено должного внимания. К тому же последние методические разработки по кроссовой подготовке относятся к концу 70-х – началу 80-х годов прошлого века [3].

Анализ данных научной литературы и изучение опыта работы учителей физической культуры показывает, что в настоящее время в школах практически не ведется обучение элементам кроссовой подготовки. Урок кроссовой подготовки в последние годы «сузился» до пробегания какого-то отрезка дистанции, в лучшем случае по слабо пересеченной местности. Вместе с тем многие авторы сходятся во мнении, что кросс просто необходим не только в подготовке спортсменов [4].

Вместе с тем, передвижения в условиях разнообразного рельефа местности способствуют эффективному развитию физических и волевых качеств, совершенствованию разнообразных двигательных умений. А главное – занятия на свежем воздухе в наивысшей степени способствует укреплению здоровья.

На первый взгляд техника кроссового бега ничем не отличается от техники обычного, «гладкого», бега, но это ошибочное мнение, так как техника кроссового бега имеет свои особенности. Неровности пути, резкие повороты, подъемы и спуски, различные препятствия нарушают ритм бега. Все это требует от спортсмена высокой работоспособности, умения хорошо координировать свои движения. Преодоление различных препятствий усложняет бег, но делает его более интересным, а также задействует в работу скрытые механизмы жизнеобеспечения, которые не включаются в процессе обычного бега.

Хорошее общее состояние организма – желание бегать, отсутствие жалоб на вялость, на местные болевые ощущения – одно из главных условий успешных занятий. Следует объяснить учащимся, что как в период обучения в школе, так и в дальнейшем, когда они будут самостоятельно тренироваться, нужно тщательно следить за состоянием здоровья. Занятия бегом (а кроссовым тем более) оказывают значительную нагрузку на весь организм, и в первую очередь на сердце. При этом даже незначительные отклонения в состоянии здоровья могут стать причинами различных заболеваний. Так причиной болезней сердца, печени, почек, глоточных миндалин подчас становится такой очаг инфекций, как кариозный зуб [2].

Нужно, чтобы каждый учащийся внимательно следил за своими ощущениями в процессе бега, особенно осенью и зимой. Если, например, появляется ощущения сухости во рту, нужно сразу обратиться к врачу. Даже легкие простудные заболевания, которые можно перенести на ногах, снижают сопротивляемость организма и являются причинами осложнений, иногда приводящих к «спортивной инвалидности», то есть невозможности в течение всей последующей жизни активно заниматься физическими упражнениями.

Очень важно строго выдерживать сроки начала занятий бегом после перенесенных заболеваний и после их возобновления не форсировать беговых нагрузок.

Одна из распространенных причин, по которой занимающиеся получают травмы, отсутствие должной подготовки к непосредственным нагрузкам упражнений. Она должна начинаться с разминки организма [5].

Польза от разогревания (разминки): улучшенное выполнение движений, психологическая подготовка, создание комфортных условий для активности, устранение болей, вызванных энергичными занятиями. Самым важным является то, что применение в занятии разминки способствует предотвращению повреждений.

Если связки, сухожилия тугие, не разогретые, травмы возникают с большей вероятностью. Ткани становятся более эластичными, если они разогреты усилившимся кровообращением и растянуты постепенными упражнениями. В противном случае возрастает риск их надрыва при нормальных поворотах, изгибах и растягиваниях, наблюдаемых при спортивных занятиях.

Другой важной причиной для проведения предварительной подготовки является то, что после разогревающих упражнений улучшается координация движений, и занимающиеся реже спотыкаются, поскользываются, снижается риск падений. Более того, исследования показали, что если начинать энергичную активность без предварительной разминки, то у спортсменов увеличивается риск возникновения сердечно-сосудистых осложнений. Наконец, хорошая подготовка улучшает спортивные результаты.

На стадии разминки учащимся необходимо поднять температуру тела на 0,8–1,1°С выше обычной перед стадией растягиваний. При повышении температуры сухожилия и мышцы спортсмена становятся более эластичными. В суставах увеличивается выделение секрета, уменьшающего трение. Улучшается передача нервных импульсов к мышце, а также рефлексy. Стадия разминки заканчивается, когда начинается потоотделение.

Проводя занятия по кроссовой подготовке, необходимо большое внимание уделять укреплению связочно-суставного аппарата стопы, так как стопа при беге несет большие нагрузки. Используются специальные и подготовительные упражнения: ходьба на носках, на внешней стороне стопы; перекач с пятки на носок; повороты и вращение стопы; прыжки со скакалкой; стоя на возвышении (доска, скамейка и т. п.), поднимание на носках с последующим опусканием пяток до предела.

Тренировочные занятия по смешанному передвижению бегом и шагом на местности состоят из подготовительной части задача которой подготовить организм учеников к двигательной деятельности умеренной интенсивности. Данная часть занятия во многом должна соответствовать физиологической фазе «вработывания». Этому способствуют разновидности ходьбы (на носках, пятках, перекачем с пятки на носок, на наружной стороне стопы), разновидности бега (обычный бег, бег с высоким подниманием бедра, семенящий бег, бег с прыжками, бег до 3 мин. в умеренном темпе и т. д.), маховые движения руками, наклоны, вращения туловища, маховые движения ногами, выпады, приседания, прыжки из приседа, прыжки сериями (на одной ноге, на обеих, с ноги на ногу, в «шаге») и т. д.

Необходимо уделять большое внимание укреплению связочно-суставного аппарата стопы, так как стопа при беге и преодолении естественных препятствий несет большие нагрузки. Для этого

используются следующие упражнения: повороты и вращения стопы, перекат с пятки на носок, упражнения со скакалкой; стоя передней частью стопы на возвышении, поднимание на носок с последующим опусканием пяток до опоры и т. д.

При недостаточной разминке и завышенной начальной скорости бега затрудняется вработываемость организма: одни органы приспособляются к работе быстрее, другие медленнее, и при быстро увеличивающейся нагрузке может произойти резкая дискоординация их деятельности. Одним из признаков такой перегрузки является так называемый болевой печеночный синдром – боли в области печени, вызванные растяжением ее капсулы большим притоком крови.

Кроме указанных упражнений, в случае выполнения учащимися преодоления различных препятствий, вначале занятия им следует также дать упражнения на разминку суставов рук и плечевого пояса, позвоночника и тазобедренного сустава.

Несмотря на меры предосторожности, предпринимаемые большинством учителей, тренеров и воспитателей, на уроках физической культуры, тренировочных занятиях, спортивных соревнованиях еще не редки случаи травматизма. В общей структуре детского травматизма этот вид стоит на четвертом месте после бытового, уличного и школьного. Необходимо отметить, что около половины всех случаев травм в школе приходится на занятия физической культурой.

По частоте случаев среди различных возрастных групп наибольший процент падает на детей 12–14 лет, на втором месте учащиеся младших классов, на третьем – 15–16-летние подростки. У мальчиков повреждения, полученные на занятиях физической культурой, наблюдаются в два раза чаще, чем у девочек.

Эта печальная статистика говорит о том, что проведение целенаправленной работы по профилактике спортивного травматизма среди школьников является важнейшей задачей, которую должны решать не только учителя физической культуры и тренеры, но и администрация школ, медицинские работники, родители учащихся.

Для того чтобы борьба с травматизмом была успешной, учителя, тренеры, воспитатели должны иметь четкое представление о степени травмоопасности каждого вида, входящего в учебную

программу по физической культуре, держать под неусыпным контролем причины, могущие привести к опасным последствиям.

При всем многообразии этих причин все же можно выделить такие, которые чаще всего приводят к травматизму. Это недостаточный врачебный контроль над состоянием здоровья, физической подготовленностью учащихся, нарушение дисциплины и установленных правил во время тренировок и соревнований, неудовлетворительное состояние мест занятий, пользование неисправным или несоответствующим данным занимающихся оборудованием, отсутствие строгого контроля за рациональной одеждой, обувью учащихся; неблагоприятные для проведения занятий или соревнований санитарно-гигиенические и метеорологические условия, несоответствующие физической подготовленности детей, нарушение методики проведения занятий, тренировок, соревнований и, наконец, недостаточная квалификация учителя (тренера). Истоки травматизма различны и, как правило, содержат в себе сочетанные причины, поэтому лишь комплексный и квалифицированный подбор каждого случая позволит вскрыть и ликвидировать их источники.

Обратимся к статистике: по данным НИИ травматологии, 55,1% травм, полученных учащимися, приходится на занятия по спортивной гимнастике, 23% – по легкой атлетике, лыжной подготовке и на коньках, 8,2% – по спортивным играм, на другие виды травматизма падает 13,7% повреждений.

Во время занятий легкой атлетикой травмируются в основном нижние конечности, чаще – суставно-связочный аппарат коленного сустава, и в частности, мениск. При резких толчках, падениях возможны разрывы отдельных мышечных волокон и всей мышцы, отрыв костной пластинки в месте прикрепления мышцы.

Причинами подобных травм служат, в основном, неудовлетворительное состояние мест проведения занятий, отсутствие специальных ограждений, установка финиша возле какого-нибудь препятствия (стен, дверей, забора и т. д.). К травмам приводят и занятия в зале со скользким полом, а также при неблагоприятных метеорологических условиях на плохо убранной площадке. Понятно, что не в каждой школе доступны беговые дорожки со специальным покрытием, однако необходимо постоянно проявлять заботу о местах проведения занятий. Можно создать спортивный газон с естественным травянистым покрытием, засеяв отведенную для этого

площадку смесью семян луговых трав (мятлик, овсяница, гребенник, тимopheевка, полевица, рейграс). Газон можно получить и путем одернования площадки. Дерн следует выбирать на полянах со всходами лугового мятлика, полевицы и райграса с небольшой примесью дикорастущих трав. Укладывать дерн надо на поверхность почвенного слоя в 13–15 см. Проведение уроков на таких площадках позволит уменьшить число травм во время занятий легкой атлетикой.

Одним из условий предотвращения травматизма при прохождении раздела «Кроссовая подготовка» является качественная подготовка мест занятий.

Участок для площадки готовится заблаговременно; его очищают от посторонних предметов (больших камней, пней, коряг), более или менее значительные неровности почвы выравнивают, промеряют дистанцию.

Если занятия проводятся в парке (лесу), перед каждым уроком учитель тщательно должен осмотреть всю трассу. Она не должна пересекать шоссейных и грунтовых дорог. На трассе, проходящей среди деревьев, убирают свисающие ветки, через канавки, ручейки прокладывают мостики и насыпают на них дерн.

В школах необходимо обратить внимание учителей, тренеров на анализ и своевременное устранение причин, ведущих к возникновению травмоопасных ситуаций. Одной из форм профилактической работы являются систематические беседы со школьниками и юными спортсменами по предупреждению несчастных случаев. Учащиеся должны быть проинструктированы по технике безопасности на уроках физической культуры и учебно-тренировочных занятиях в спортивной секции. Категорически нельзя допускать к занятиям, тренировкам детей, перенесших травмы и не прошедших врачебный контроль после соответствующего лечения.

Чрезвычайно важным звеном работы по профилактике травматизма является обучение детей приемам самостраховки при падении, так как большинство спортивных, да и бытовых травм – результат падений.

Навыки безопасного падения, развитые в детстве, сохраняются на всю жизнь. Наблюдения показывают, что дети, не прошедшие предварительного обучения приемам самостраховки, падают, как

правило, опасно. Зато даже после кратковременного обучения у них вырабатывается устойчивый навык.

Детям, отнесенным по состоянию здоровья к подготовительной медицинской группе (особенно с ослабленной работой сердца или несколько повышенным кровяным давлением), а также приступившим к занятиям после перенесенных заболеваний, необходимо осторожное, постепенное подведение к беговым нагрузкам. Для данной категории лиц рекомендуется на протяжении всех занятий использовать смешанные передвижения (бег в сочетании с ходьбой).

Объект исследования: процесс физической подготовки школьников старших классов с применением элементов легкоатлетического кросса.

Предмет исследования: уровень развития физических качеств и степень владения элементами легкоатлетического кросса.

Гипотеза: предполагалось, что использование методики, направленной на обучение элементам кросса, будет способствовать также повышению физической подготовленности школьников старших классов.

Задачи:

1. Определить исходный уровень физической подготовленности школьников старших классов.
2. Проследить динамику физической подготовленности школьников старших классов с учетом применения кроссовой подготовки.
3. Разработать методику обучения элементам кросса на занятиях физической культурой школьников старших классов.
4. Обосновать эффективность разработанной методики.

Научная новизна данного исследования состояла в обобщении и расширении научных данных по вопросам применения кроссовой подготовки в физическом воспитании школьников старших классов, влияния занятий кроссом на развитие физических качеств, учащихся колледжа и вуза.

Практическая значимость настоящей работы состоит в возможности использования на практике упражнений в методике обучения элементам кросса.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методы исследования:

1. Анализ научно-методической литературы.
2. Педагогическое тестирование.

3. Педагогический эксперимент.
4. Методы математической статистики.

Исследование осуществлялось в соответствии с общепринятыми подходами организации и проведения научно-исследовательских работ в сфере образования, физической культуры и спорта.

Педагогическое тестирование осуществлялось на основе следующих тестов, позволяющих определить уровень развития основных двигательных способностей студентов:

1. Для определения уровня развития координационных способностей – челночный бег 5х10 м.
2. Для определения скоростных качеств – бег на 30 м.
3. Скоростно-силовые способности мышц ног определялись с помощью прыжка в длину с места.
4. Для определения силы и силовой выносливости применялся тест «подтягивание на высокой перекладине» (юноши) «подъем туловища из положения лежа, в положение сидя за 30 с» (девушки).
5. Уровень развития выносливости определяли посредством бега на 500м (девушки) и 1000м (юноши).
6. Гибкость определялась с помощью наклона вперед из положения стоя на гимнастической скамейке.

Педагогический эксперимент состоял в разработке и обосновании эффективности методики, направленной на обучение, закрепление и совершенствование двигательных умений и навыков передвижения по пересеченной местности и преодоления препятствий.

Всего было проведено 33 часа учебных занятий по кроссовой подготовке. Обучающиеся в процессе выполнения элементов кросса получали дифференцированную нагрузку, при этом мера воздействия «кроссовых» упражнений на организм девушек отличалась от нагрузок юношей и составила в среднем 60–80% показателей первых. Сущность методики заключалась в следующем: прежде всего, обучение кроссу заключается в ознакомлении и овладении особенностями техники передвижений по различному грунту и рельефу местности, а также различными способами преодоления естественных и искусственных препятствий. Особенности техники изучаются на соответствующем реальном грунте и рельефе местности. Особых трудностей при этом обычно не возникает, однако необходимо обратить внимание на более рациональные способы передвижения по тому или иному участку местности, акцентируя внимание на особенности постановки стопы, наклона

туловища, работы рук и т. п. При этом нужно систематическим повторением закрепить, сделать привычным основные разновидности перемещений по тому или иному грунту и рельефу местности.

Практика показала, что более сложным является обучение преодолению различного рода препятствий. Основным способам преодоления препятствий (прыжку «в шаг», «барьерному шагу», опорному прыжку «боком», перелезанию и др.), по нашему мнению, целесообразно вначале обучать в облегченных условиях, на ровном грунте (в условиях спортивного зала, с применением гимнастических матов и т. п.). А затем, на этапе закрепления и совершенствования двигательных умений, переходить к занятиям в естественных условиях. При этом следует особое внимание обратить на технику безопасности при обучении данным упражнениям.

Полученные в ходе исследования данные были подвергнуты математико-статистической обработке. Производилось вычисление t-критерия Стьюдента. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №5 г-к Анапе.

В исследовании приняли участие школьники 10–11 классов. Всего в исследовании было задействовано 46 человек. Экспериментальные группы занимались по разработанным нами программам. Контрольные группы занимались по комплексной программе. Для решения поставленных во введении задач нами был проведен анализ уровня физической подготовленности школьников. Показатели исходного тестирования приведены в таблице 1. Поскольку задействованные в исследовании группы состояли из девушек.

Таблица 1

Показатели физической подготовленности школьниц контрольной и экспериментальной групп до эксперимента

Контрольное упражнение	КГ ($M \pm m$)	ЭГ ($M \pm m$)	t	p
Челночный бег 5x10м, с	16,0 \pm 0,31	15,9 \pm 0,25	0,25	>0,05
Бег 30 м, с	5,8 \pm 0,10	5,7 \pm 0,08	0,78	>0,05
Прыжок в длину с места, см	166,0 \pm 2,15	161,1 \pm 4,04	1,06	>0,05
Наклон вперед, стоя, см	10,6 \pm 1,40	10,7 \pm 1,18	0,06	>0,05
Поднимание туловища за 30 с, кол-во раз	20,7 \pm 0,89	20,4 \pm 1,09	0,21	>0,05
Бег 500 м, с	148,6 \pm 3,20	148,5 \pm 4,15	0,02	>0,05

Анализ таблицы 1 свидетельствует, что представители контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента значимо друг от друга не отличались и, в общем, продемонстрировали результаты от «низкого» до «среднего».

Спустя год занятий у обеих групп произошли определенные изменения. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Динамика показателей физической подготовленности школьников контрольной и экспериментальной групп

Контрольное упражнение	группа	Показатели до эксперимента	Показатели после эксперимента	t	p
Челночный бег 5х10м, с	КГ	$16,0 \pm 0,31$	$15,6 \pm 0,19$	1,11	$>0,05$
	ЭГ	$15,9 \pm 0,25$	$15,1 \pm 0,14$	2,80	$<0,01$
Бег 30 м, с	КГ	$5,8 \pm 0,10$	$5,71 \pm 0,088$	0,69	$>0,05$
	ЭГ	$5,7 \pm 0,08$	$5,72 \pm 0,082$	0,17	$>0,05$
Прыжок в длину с места, см	КГ	$166,0 \pm 2,15$	$173,5 \pm 4,14$	1,61	$>0,05$
	ЭГ	$161,1 \pm 4,04$	$172,2 \pm 3,49$	2,08	$<0,05$
Наклон вперед, стоя, см	КГ	$10,6 \pm 1,40$	$12,7 \pm 1,78$	0,93	$>0,05$
	ЭГ	$10,7 \pm 1,18$	$12,6 \pm 0,90$	1,28	$>0,05$
Поднимание туловища за 30 с, количество раз	КГ	$20,7 \pm 0,89$	$22,2 \pm 0,88$	1,20	$>0,05$
	ЭГ	$20,4 \pm 1,09$	$22,5 \pm 1,01$	1,41	$>0,05$
Бег 500 м, с	КГ	$148,6 \pm 3,20$	$146,0 \pm 3,62$	0,54	$>0,05$
	ЭГ	$148,5 \pm 4,15$	$135,2 \pm 3,55$	2,44	$<0,05$

Анализ динамики контрольной и экспериментальной групп свидетельствует, что за 9 месяцев занятий по легкой атлетике у контрольной группы не произошло значимых изменений ни по одному контрольному упражнению. В экспериментальной группе достоверно значимые изменения произошли по трем из шести тестов:

челночном беге 5х10 м, прыжках в длину, бегу на 500 м ($p < 0,05 - 0,01$). Это свидетельствует о положительном влиянии кроссовой подготовки на развитие координационных, скоростно-силовых способностей и выносливости.

Аналогичные выводы получены нами и при сравнении данных контрольной и экспериментальной групп после эксперимента (см. табл. 3). Однако показатели прыжков в длину с места не выявили достоверных различий, что по нашему мнению связано с тем, что прыжки в длину и в высоту в контрольной группе изучались непосредственно перед конечным тестированием и наложило определенный отпечаток на соответствующие показатели.

Таблица 3

Показатели физической подготовленности школьников
контрольной и экспериментальной групп после эксперимента

Контрольное упражнение	КГ ($M \pm m$)	ЭГ ($M \pm m$)	t	p
Челночный бег 3х10м, с	$15,6 \pm 0,19$	$15,1 \pm 0,14$	2,12	$<0,05$
Бег 30 м, с	$5,71 \pm 0,088$	$5,72 \pm 0,082$	0,08	$>0,05$
Прыжок в длину с места, см	$173,5 \pm 4,14$	$172,2 \pm 3,49$	0,22	$>0,05$
Наклон вперед, стоя, см	$12,7 \pm 1,78$	$12,6 \pm 0,90$	0,05	$>0,05$
Поднимание туловища за 30 с, кол-во раз	$22,2 \pm 0,88$	$22,5 \pm 1,01$	1,34	$>0,05$
Бег 500 м, с	$146,0 \pm 3,62$	$135,2 \pm 3,55$	2,13	$<0,05$

Таким образом, систематические занятия кроссом у школьников способствуют развитию координационных, скоростно-силовых способностей, а также выносливости.

В ходе проведенного эксперимента можно сформулировать следующие выводы:

1. Анализ мнения специалистов по проблемам использования кроссовой подготовки в учебном процессе по физическому воспитанию выявил различные толкования терминов и понятий, отсутствие классификации «кроссовых» упражнений, малочисленные исследования по вопросам влияния кроссовой подготовки на организм занимающихся.

2. Исходный уровень развития физических качеств школьников, принявших в исследовании, находится в диапазоне от «низкого» до «среднего» уровня, при этом некоторые школьники демонстрировали низкие показатели практически по всем контрольным упражнениям.

3. Применение кроссовой подготовке в процессе физического воспитания старшеклассников способствует развитию координационных, скоростно-силовых способностей и выносливости.

4. У старшеклассников, систематически занимающихся физической культурой и спортом использование кроссовой подготовки «цикловым способом» способно за короткий срок существенно повысить показатели ловкости и выносливости.

5. Применение методики, направленной на обучение элементов кросса, способствует рационализации, улучшению качества овладения навыками передвижения и преодоления препятствий.

Таким образом, занятия по кроссовой подготовке целесообразно проводить как минимум 1 раза в неделю. Занятия кроссовой подготовкой можно проводить в течение всего учебного года и использовать все многообразие рельефа и грунта окружающего ландшафта. Занятия в ненастную погоду можно проводить и в помещении. При этом целесообразно «моделировать» различные условия пересеченной местности: условные «рвы», «канавы», скамейки в качестве «поваленных деревьев», барьеры, гимнастический конь (козел) и др.

Библиографический список к главе 6

1. Аршинник С.П. Терминологическая система кросса / С.П. Аршинник, В.И. Тхорев, Е.Ф. Орехов // Первый международный конгресс «Термины и понятия в сфере физической культуры» (20–22 декабря 2006 года). – СПб.: СПбГУФК им. П.Ф. Лесгафта, 2007. – С. 16–17.

2. Брукс К. М. Классификация двигательных качеств / К.М. Брукс // Легкоатлетический вестник ИААФ. – 2013. – №3 – 4. – С. 135–143.

3. Ермолаев Ю.А. Возрастная физиология: учебное пособие для студентов / Ю.А. Ермолаев. – М.: СпортАкадемПресс. – 2012. – 444 с.

4. Костенко Е.Г. Сравнительный анализ физической подготовленности школьников города Краснодара (2012 и 2019 годы) / Е.Г. Костенко, С.П. Аршинник, Н.А. Амбарцумян // Педагогика, психология, общество: новая реальность: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики., 2021. – С. 255–259.

5. Лях В.И. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1–11 классов общеобразовательной школы: программы общеобразовательных учреждений. Учебное издание / В.И. Лях, А.А. Зданевич. – М.: Просвещение, 2004. – 128 с.

ГЛАВА 7. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

DOI 10.31483/r-99641

Подготовка специалистов в области экологической безопасности в условиях все более широкого внедрения во все сферы жизни «зеленой повестки» и перехода к устойчивому развитию – важнейшая государственная задача, которая должна опираться не только на прочную мотивационную установку, но и на развитие интеллектуальных, а также личностных качеств студентов [5]. Существенные изменения в Российском законодательстве в данной области смещают акцент государственного управления охраной окружающей средой в сторону риск-ориентированного мышления и снижения риска причинения экологического вреда (ущерба) [20; 22; 24].

В настоящее время профессиональные требования к подготовке специалистов-экологов определены Приказом Министерством труда и социального развития РФ от 07.09.2020 г. №569н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по экологической безопасности (в промышленности)» [17].

Подготовка специалистов в вузах ведется в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (3++) направления подготовки бакалавров 20.03.01 «Техносферная безопасность» [13] и направления подготовки магистров 20.03.01 «Техносферная безопасность» [14].

Также законодательно ст. 73 Федерального закона от 10.01.2002 г. №7-ФЗ «Об охране окружающей среды» предусмотрено повышение квалификации в области охраны окружающей среды и экологической безопасности для руководителей и специалистов, ответственных за принятие решений при осуществлении хозяйственной и иной деятельности, которая оказывает или может оказать негативное воздействие на окружающую среду. Требования к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации «Обеспечение экологической безопасности руководителями и специалистами общехозяйственных систем управления» утверждены министерством образования и науки РФ 31.07.2008 г.

Инновационный характер современного образования с учетом современных требований и мировых тенденций с формированием системы непрерывного образования в качестве инструмента профессионального развития может быть обеспечен внедрением

компетентностного подхода, направленного на формирование профессионально готового к самостоятельной практике специалиста в сфере экологической безопасности [1].

Профессиональные компетенции должны быть определены вузом с учетом обобщённых трудовых функций, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (на основе установленных профессиональным стандартом для уровней квалификации «бакалавр», «магистр») (таблица 1).

Таблица 1

Трудовые функции специалиста по экологической безопасности
(в промышленности) [13]

Обобщенные трудовые функции	Трудовые функции	Уровень подго- товки
1	2	3
В. Планирование и документальное оформление природоохранной деятельности организации	В/01.5. Планирование и документальное оформление мероприятий по эксплуатации средств и систем защиты окружающей среды в организации	бакалавриат
	В/02.5. Ведение документации по нормированию воздействия производственной деятельности организации на окружающую среду	бакалавриат
	В/03.5. Планирование и документальное сопровождение деятельности по соблюдению или достижению нормативов допустимого воздействия на окружающую среду	бакалавриат
	В/04.5. Оформление разрешительной документации в области охраны окружающей среды	бакалавриат
	В/05.5. Оформление отчетной документации о природоохранной деятельности организации	бакалавриат
	В/06.5. Ведение документации по результатам государственного и муниципального экологического надзора	бакалавриат

Окончание таблицы 1

1	2	3
С. Разработка и проведение мероприятий по повышению эффективности природоохранной деятельности организации	С/01.6. Проведение экологического анализа проектов расширения, реконструкции, модернизации действующих производств, создаваемых новых технологий и оборудования в организации	бакалавриат
	С/02.6. Экологическое обеспечение производства новой продукции в организации	бакалавриат
	С/03.6. Разработка и эколого-экономическое обоснование планов внедрения новой природоохранной техники и технологий в организации	бакалавриат
	С/04.6. Установление причин и последствий аварийных выбросов и сбросов загрязняющих веществ в окружающую среду, подготовка предложений по предупреждению негативных последствий	бакалавриат
	С/05.6. Экономическое регулирование природоохранной деятельности организации	бакалавриат
	С/06.7. Организация обучения персонала организации в области обеспечения экологической безопасности	бакалавриат
D. Разработка, внедрение и совершенствование системы экологического менеджмента в организации	D/01.7. Анализ среды организации	магистратура
	D/02.7. Планирование в системе экологического менеджмента организации	магистратура
	D/03.7. Определение необходимых ресурсов для разработки, внедрения, поддержания и улучшения системы экологического менеджмента в организации	магистратура
	D/04.7. Обеспечение готовности организации к чрезвычайным ситуациям	магистратура
	D/05.7. Оценка результатов деятельности и совершенствование системы экологического менеджмента в организации	магистратура
	D/06.7. Организация проведения сертификации системы экологического менеджмента организации	магистратура

Анализ содержания обобщенных трудовых функций показывает, что профессиональная подготовка специалиста должна включать изучение вопросов административного и экономического регулирования, планирования, нормирования в сфере экологической безопасности, внедрения системы экологического менеджмента на предприятии, базирующихся на актуальных требованиях нормативно-правовых актов (международных, федеральных, региональных, муниципальных). В связи с этим ключевым моментом становится понятие о категорировании объектов негативного воздействия на окружающую среду – объект капитального строительства и/или другой объект, а также их совокупность, объединенные единым назначением и/или неразрывно связанные физически или технологически и расположенные в пределах одного или нескольких земельных участков (ст.1 [22]), и критериев отнесения объектов к различным объектам негативного воздействия на окружающую среду (объекты НВОС) [12].

У студентов должна сформироваться причинно-следственная связь между установлением категории объекта и дальнейшей организацией системы обеспечения экологической безопасности на предприятии, в частности:

- требованиями по внедрению наилучших доступных технологий (НДТ), как «технологий производства продукции (товаров), выполнения работ, оказания услуг, определяемая на основе современных достижений науки и техники и наилучшего сочетания критериев достижения целей охраны окружающей среды при условии наличия технической возможности её применения», предполагает отказ в Российской Федерации от использования устаревших и неэффективных технологий и внедрение современных, оказывающих минимальное воздействие на окружающую среду, инновационных технологий [23];

- требованиями по нормированию негативного воздействия на окружающую среду, в частности оформление комплексных экологических разрешений (КЭР), деклараций о воздействии на окружающую среду (ДВОС), нормативов допустимых выбросов и сбросов, нормативов образования отходов и лимитов на их размещение;

- требованиями по получению разрешительной документации в сфере экологической безопасности;
- требованиями по разработке программ производственного экологического контроля [18];
- требованиями по организации системы непрерывного контроля выбросов загрязняющих веществ;
- требованиями по расчету и внесению платы за негативное воздействие на окружающую среду;
- требованиями по расчету и внесению экологического налога производителями и экспортерами товаров;
- требованиями по проведению контрольно-надзорных мероприятий по отношению к предприятию и т. д.

При планировании практической подготовки с целью изучения указанных выше вопросов следует включить знакомство с информационными ресурсами, разработанными и администрируемыми различными органами исполнительной власти Российской Федерации.

Одним из таких ресурсов является «Личный кабинет природопользователя» (ЛКПП), который дает возможность формирования и представления отчетности в сфере экологической безопасности (в электронном и бумажном виде), формирования Декларации о плате за негативное воздействие на окружающую среду, подачи заявок и т.д. [4]. Помимо этого, ЛКПП предоставляет возможность для проведения внутреннего аудита системы обеспечения экологической безопасности на предприятии. Структура Личного кабинета и реализованные в нем сервисы представлены на рисунке 1.

Следующий информационный ресурс, изучение которого должно входить в подготовку специалистов в области экологической безопасности, – «Бюро наилучших доступных технологий» [10], содержащий перечень информационно-технических справочников по наилучшим доступным технологиям.

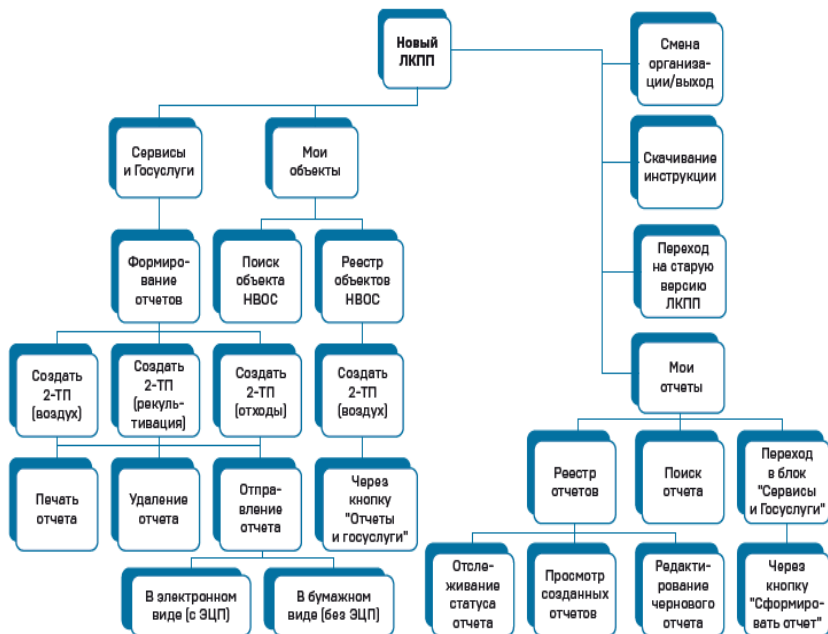


Рис. 1. Структура Личного кабинета природопользователя [25]

Особый интерес для организации практической подготовки студентов, связанной с защитой атмосферы, гидросферы и литосферы, в указанном перечне НДТ представляют современные средозащитные и ресурсосберегающие технологии:

- очистки сточных вод промышленных предприятий и населенных пунктов,
- размещения, утилизации и обезвреживания отходов производства и потребления;
- очистки выбросов вредных (загрязняющих) веществ в атмосферный воздух при производстве продукции (товаров), а также при проведении работ и оказании услуг на крупных предприятиях;
- общих принципов производственного экологического контроля и его метрологического обеспечения;
- повышения энергетической эффективности при осуществлении хозяйственной и (или) иной деятельности.

Еще один информационный ресурс, изучение которого должно входить в подготовку специалистов, – Государственный кадастр

отходов (ГКО), представляющий собой основной государственный документ, в котором содержится вся информация об объемах размещения (захоронения) производственных и бытовых отходов, а также о современных технологиях их утилизации и вторичной переработки. ГКО включает в себя:

- федеральный классификационный каталог отходов;
- государственный реестр объектов размещения отходов;
- банк данных об отходах и о технологиях использования и обезвреживания отходов различных видов.

Администрирование ГКО осуществляется Росприроднадзором по единой для Российской Федерации системе [16].

Следующим важным пунктом в организации обучения будущих специалистов в сфере экологической безопасности становится изучение системы государственной и муниципальной контрольно-надзорной деятельности в РФ, в которой (в связи с переходом на риск-ориентированный подход) произошли существенные изменения, в частности [11; 24]:

- определены процессуальные основы осуществления государственного и муниципального контроля;
- установлена периодичность проведения плановых проверок для объектов НВОС;
- акцент при проведении контрольно-надзорных мероприятий сместился к профилактическим мероприятиям, направленным на предупреждение, выявление и пресечение нарушений обязательных требований;
- значительно расширен перечень контрольно-надзорных мероприятий;
- внедрена цифровизация контроля;
- изменились требования к периодичности проведения плановых проверок в соответствии с принципом увеличения частоты проверок на объектах, связанных с высокой степенью риска, и снижение – на объектах с низким риском;
- внедрены в практику контрольно-надзорных мероприятий контрольные листы (чек-листы), содержащие перечень контрольных вопросов;
- установлены меры административного воздействия при выявлении в ходе контрольно-надзорных мероприятий нарушений. Так, в главу 8 КоАП включено (на момент подготовки данного

материала) 49 статей, посвященных административным правонарушениям в области охраны окружающей среды и природопользования [3]. В соответствии с ними нарушения ведут за собой применение мер административного воздействия от наложения штрафов (на физических, должностных и юридических лиц) до приостановки деятельности на срок до 90 суток. Кроме того, ряд нарушений, например в сфере обращения с отходами производства и потребления (ст. 8.2. КоАП РФ), включен еще и в главу 6 КоАП РФ «Административные правонарушения, посягающие на здоровье, санитарно-эпидемиологическое благополучие населения и общественную нравственность» (ст. 6.35 КоАП РФ). Кроме того, многие статьи гл. 8 КоАП РФ дополнены ответственностью за повторные нарушения, например, п. 5 в ст. 8.2 предусматривает ответственность за повторное в течение года совершение административного правонарушения.

Помимо изучения особенностей реализации государственной и муниципальной контрольно-надзорной деятельности в Российской Федерации в программу обучения специалистов в сфере экологической безопасности следует включить знакомство с практикой работы общественных инспекторов по охране окружающей среды, реализуемой Министерством природных ресурсов и экологии РФ [15].

Особое место в рассмотрении вопросов нормирования должно быть уделено использованию предельно-допустимых концентраций при оценке состояния окружающей среды, в частности – при оценке состояния почв. В связи с тем, что Российская Федерация характеризуется большим разнообразием почвообразующих факторов, и, как следствие, большим разнообразием почв, использование установленных нормативов предельно допустимых и ориентировочно-допустимых концентраций (ПДК и ОДК, соответственно) не позволяет выявлять существующие загрязнения или фиксировать загрязнение почв на тех участках, где оно фактически отсутствует. В связи с этим студенты должны быть знакомы с возможностью оценки состояния почв с использованием региональных фоновых нормативов [2].

В систему подготовки специалистов в области экологической безопасности также необходимо включить изучение различных систем контроля состояния окружающей среды и оценки их состояния, в том числе с использованием комплексного подхода и

геоинформационных систем [21], а также результаты многолетних мониторинговых наблюдений [7–9].

Важным в системе подготовки специалистов в области экологической безопасности представляется знакомство студентов с уже реализованными экологическими практиками муниципальных властей, промышленных предприятий и общественных организаций [5; 6; 19], например:

- по информированию населения о состоянии окружающей среды;
- по организуемым экологическим акциям и их результатам;
- организации обращения с опасными отходами;
- внедрению малоотходных и ресурсосберегающих технологий;
- снижению «углеродного следа» реализуемых промышленных технологий;
- результатах мониторинга окружающей среды;
- созданию особо охраняемых территорий и сопровождающих информационных ресурсов и т. д.

Выводы

1. Введенный в сентябре 2020 г. профессиональный стандарт для специалистов в области экологической безопасности требования к содержанию подготовки бакалавров и магистров по направлению «Техносферная безопасность» должны лежать в основе разработки вузами Основной образовательной профессиональной программы (выбор профессиональных компетенций, формирование учебного плана, формирование программ практик, программы итоговой аттестации).

2. Принципиальные изменения в нормативно-правовых, административных, экономических, контрольно-надзорных методах управления и использование государственных онлайн сервисов в области экологической безопасности в Российской Федерации определяют специфику наполнения теоретической и практической подготовки специалистов-экологов.

3. В подготовку специалистов-экологов следует включать изучение уже реализованных экологических практик муниципальных властей, промышленных предприятий и общественных организаций.

Библиографический список к главе 7

1. Педагогика и психология современного образования: монография / Н.А. Амбарцумян, Е.А. Анисимова, И. Валлис [и др.]. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. – 172 с. – ISBN 978-5-907411-2-3. – DOI 10.31483/a-10303.
2. Дьяченко В.В. Фоновое содержание химических элементов в почвах физико-географических областей Юга России / В.В. Дьяченко, И.Ю. Матасова // Проблемы региональной экологии. – 2012. – №4. – С. 148–153.
3. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 г. №195-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/
4. Личный кабинет природопользователя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lk.rpn.gov.ru/login>
5. Матасова И.Ю. Использование ресурсов муниципального образования для формирования комплексной программы экологического образования населения / И.Ю. Матасова, И.В. Панченко, О.В. Стаценко // Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества: монография / редколлегия: Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. – С. 39–54. – DOI 10.31483/g-98313.
6. Матасова И.Ю. Опыт увеличения зеленых зон и закрепления их правового статуса на территории муниципального образования город Новороссийск / И.Ю. Матасова // Экономика и право: монография / гл. редактор Э.В. Фомин. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2020. – С. 147–160. – DOI 10.31483/g-97153.
7. Матасова И.Ю. Особенности распределения ряда элементов в почвах ландшафтов Черноморского побережья России / И.Ю. Матасова // Технологии, экономика и управление: анализ мировых и отечественных тенденций и перспектив развития: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции (Новороссийск, 20–21 декабря 2018 года) / отв. редакторы: Н.А. Овчаренко, Т.В. Лохова. – Новороссийск: Пензенский государственный университет, 2018. – С. 31–39.
8. Матасова И.Ю. Геохимические особенности природных и техногенных ландшафтов Черноморского побережья России: специальность 25.00.09 «Геохимия, геохимические методы поисков полезных ископаемых»: диссертация на соискание ученой степени кандидата геолого-минералогических наук / И.Ю. Матасова. – М., 2003. – 169 с.
9. Матасова И.Ю. Карта геохимических ландшафтов юга РФ / И.Ю. Матасова, В.В. Дьяченко // Геохимия ландшафтов и география почв : доклады Всероссийской научной конференции, к 100-летию М.А. Глазовской (Москва, 04–06 апреля 2012 года) / МГУ им. М.В. Ломоносова, РФФИ. – М.: Географический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 2012. – С. 212–214.
10. Официальный сайт Бюро наилучших доступных технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://burondt.ru/> (дата обращения: 07.10.2021).
11. Постановление Правительства Российской Федерации от 30.06.2021 г. №1096 «О Федеральном государственном экологическом контроле (надзоре)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389259/ (дата обращения: 17.09.2021).

12. Постановление Правительства Российской Федерации от 31.12.2020 г. №2398 «Об утверждении критериев отнесения объектов, оказывающих негативное воздействие на окружающую среду, к объектам I, II, III и IV категорий» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_373399/ (дата обращения: 17.09.2021).

13. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 25.05.2020 г. №680 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 20.04.01 «Техносферная безопасность» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak//200301_B_3_21072020.pdf (дата обращения 17.09.2021 г.).

14. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 27.03.2015 г. №172 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 20.04.01 «Техносферная безопасность» (уровень магистратуры) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak//200301_B_3_21072020.pdf (дата обращения: 28.08.2021).

15. Приказ Министерства природных ресурсов и экологии Российской Федерации от 12.07.2017 г. №403 «Об утверждении порядка организации деятельности общественных инспекторов по охране окружающей среды» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// docs.cntd.ru/document/456087778](http://docs.cntd.ru/document/456087778) (дата обращения 17.09.2021 г.).

16. Приказ Министерства природных ресурсов и экологии Российской Федерации от 30.09.2011 г. №792 «Об утверждении Порядка ведения государственного кадастра отходов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/902305590> (дата обращения: 17.09.2021 г.).

17. Приказ Министерством труда и социального развития Российской Федерации от 07.09.2020 г. №569н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по экологической безопасности (в промышленности)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/565837362> (дата обращения: 17.09.2021).

18. Приказ Минприроды Российской Федерации от 28.02.2018 г. №74 «Об утверждении требований к содержанию программы производственного экологического контроля, порядка и сроков представления отчёта об организации и о результатах осуществления производственного экологического контроля» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_294871/ (дата обращения: 17.09.2021 г.).

19. Результаты деятельности комиссии по геохимии ландшафта и техносферной безопасности КРОРГО / В.В. Дьяченко, Л.Г. Дьяченко, Ю.А. Малыхин [и др.] // Вестник Краснодарского регионального отделения Русского географического общества. – Краснодар: ИП Платонов Игорь, 2017. – С. 214–225.

20. Указ Президента Российской Федерации от 19.04.2017 г. №176 «О Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_215668/ (дата обращения: 17.09.2021).

21. Факторы устойчивого развития регионов России / А.А. Авцинова, С.Н. Афонин, О.В. Вильчинская [и др.]; Центр развития научного сотрудничества. – Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества», 2013. – 319 с. – ISBN 9785906535443.

22. Федеральный закон «Об охране окружающей среды» от 10.01.2002 г. №7-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/ (дата обращения: 17.09.2021).

23. Федеральный закон от 21.07.2014 г. №219-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об охране окружающей среды» и отдельные законодательные акты Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165823/ (дата обращения: 17.09.2021).

24. Федеральный закон от 31.07.2020 г. №248-ФЗ «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358750/ (дата обращения: 17.09.2021).

25. Эндекo А.И. Новый личный кабинет природопользователя: краткий обзор / А.И. Эндекo [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.ecoindustry.ru/2020/01/novyj-lichnyj-kabinet/> (дата обращения 17.09.2021).

ГЛАВА 8. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

DOI 10.31483/r-99710

Проблема организации воспитания и социализации, социального развития одаренных детей является актуальной проблемой современной педагогики, социологии, психологии. Не смотря на большое число работ, посвященных роли семьи, образования, родителей в процессе социализации детей, в современной науке практически не обращается внимание на проблему выявления, развития, социализации одаренных детей, которые отличаются от остальных детей, требуют особого подхода и внимания со стороны учителей, родителей, педагогов дополнительного образования, общества в целом. Более того, одаренные дети имеют ярко выраженные социально-психологические особенности и специфику социализации. Ранее нами уже отмечалось, что психика одаренных детей ранима, они нуждаются в поддержке со стороны как ближайшего окружения, так и общества, требовательны к себе. Признание, что, с одной стороны, каждый ребенок талантлив в определенной сфере, с другой стороны, отсутствие методик диагностики и выявления одаренности, отсутствие знаний об особенностях работы и организации социализации с одаренными детьми составляет проблему настоящего исследования. В рамках данной проблемы в данном исследовании мы акцентируем внимание на выявление особенностей социализации одаренных детей. Данный фокус очень многогранной проблемы работы с одаренными детьми составляет цель нашего исследования. В процессе работы базовым методом был анализ существующих российских и зарубежных концепций социализации, их корректировка с учетом особенностей работы с одаренными детьми.

Существующие в социальной антропологии, социологии, психологии, педагогики концепции социализации делают акцент на разные аспекты вхождения ребенка в общество. Антропологические концепции (М. Мид) [1] делают акцент на характер отношений ребенка со взрослыми (родители, старшие родственники), которые выступают как трансляторы социокультурного опыта. Социологическая концепция Т. Парсонса [1] делает акцент на «социально значимых других», того круга взрослых, которые пользуются

в глазах ребенка авторитетом, на опыт, ценности которых ребенок непосредственно ориентируется в своем индивидуальном развитии. Отмеченные концепции значимы для нас тем, что они акцентируют внимание на коммуникацию одаренного ребенка с другими людьми, трансляция социокультурного опыта, который необходим для развития личности одаренного ребенка.

Психологические теории социализации [1] акцентируют внимание как на характере отношений ребенка, так и на эмоциональном фоне, системе поощрений-наказаний в социальном развитии ребенка. При этом поощрения поддерживают определенные формы поведения, а наказание препятствует распространению нежелательных форм поведения. Таким образом, различные теории социализации делают акцент на разные взаимосвязанные между собой аспекты социального развития ребенка. Важно, что объединяет данные теории необходимость общения как основы передачи опыта, социальные характеристики взрослых, психологическая поддержка определенных форм поведения.

Одаренные дети выделяются из детского коллектива высоким интеллектом, мотивацией на достижение поставленных целей, стремлением более глубоко исследовать определенные темы, часто выходящие за пределы школьной программы. Учителям такие дети дают возможность для участия и победы в конкурсах и олимпиадах, получения высоких результатов на итоговых экзаменах. Одаренные дети, таким образом, определяют социальный успех учителя, его профессиональные достижения. Такой подход, однако, к выявлению одаренностью страдает значительной долей условности, поскольку ориентируется на успешных, высоко мотивированных детей, уверенных в себе, способных так организовать и представить свою деятельность. Большое же количество одаренных детей не уверены в собственных силах, не хотят выделяться среди сверстников, скептически относятся к возможности победы.

Миссия учителя в данном случае изменяется, он превращается в тьютора, который формирует совместно с родителями индивидуальную траекторию раскрытия и развития одаренности ребенка, создает вокруг него развивающую среду, проводит подготовительную работу и обеспечивает участие в конкурсах, олимпиадах, проектной деятельности, мотивирует одаренного ребенка на

достижения в выбранной им области, сам занимается более глубоким изучением той темы, которая интересна ребенку.

Особую роль в развитии одаренности играет развивающая среда, которая конструируется в результате взаимодействия ребенка и родителя, и педагога-наставника. При этом создаваемая среда, хотя и искусственно моделируется взрослыми, способствует развитию одаренности ребенка, а потому должна быть информационно, технически, профессионально насыщенной. В нее обязательно включены соответствующие функции одаренности ребенка, которые поддерживают направление развития навыка: выезды за пределы школы, музеи, выставки, фестивали профессионального мастерства, конференции, олимпиады, возможности развития в профессиональной среде. В развивающей среде одаренный ребенок не только самореализуется, но и испытывает свою силу, определяет вектора дальнейшего развития. Участие в конкурсах, конференциях, олимпиадах, соревнованиях способствует развитию одаренного ребенка.

Важными аспектами процесса формирования одаренной личности являются: здоровое и разнообразное питание, режим дня, занятие спортом, развитие креативного мышления и творческих навыков, ораторские способности, способности демонстрации результатов своего труда.

Изучение и поддержка феномена одаренности неизбежно приводит к реформации общества, сферы образовательной среды, понимания концепции здорового и правильного питания (еда фактически регулирует экспрессию наших генов), поддержания режима бодрствования и отдыха, а также подробного изучения влияния занятий спортом на развитие и работу головного мозга одаренных детей. Научно доказано то, что плавание благоприятно воздействует на ствольные отделы головного мозга, которые являются частью его энергетического блока. Игра на музыкальных инструментах также стимулирует развитие головного мозга у детей – вывод можно сделать на основании исследований, проведенных учеными Гарвардской Медицинской Школой (Harvard Medical School). Профессор Готтфрид Шлауг (Gottfried Schlaug) на конференции Общества когнитивной нейронауки представил исследование, в котором было продемонстрировано, что регулярные занятия на музыкальных инструментах не менее 2,5 часов в неделю могут вызывать

изменения в структуре аксонов, соединяющих удаленные участки головного мозга и увеличение объёма мозолистого тела, предположительно отвечающего за обмен информацией между правым и левым полушариями.

Помимо организации развивающей среды, погружения в профессиональную деятельность, организации полноценного питания, режима дня, спортивными секциями и творческими занятиями важным является организация коммуникации с другими одаренными детьми [2]. Как показывает практика организации профильных социально-экономических, социально-гуманитарных, гуманитарных классов в старшей школе значимым оказывается формирование команд, который развивают определенное направление профиля и ориентированы на участие в определенных городских, всероссийских, международных проектах. Такими командами могут быть политические, экономические, правовые клубы, в которые не только происходит более глубокое изучение соответствующих предметов, но и развитие профессиональных навыков, профориентация, коммуникация с сверстниками-единомышленниками, общение с учителем-наставником в более неформальной обстановке за пределами традиционного урока. Такие команды объединяются общей идеей и значимостью своей деятельности, мотивированы на участие в конкурсах, олимпиадах, конференциях, круглых столах, фестивалях, ориентированы на успех в определенной профессии. Успехи данных команд задают верное направление к достижению социального успеха учителя как наставника, организатора и вдохновителя.

Таким образом, для социализации одаренных детей принципиально важна среда, насыщенная информацией и наполненная возможностью общения с единомышленниками, погружение в профессиональную деятельность. В организации такой среды принципиально важно сотрудничество учителя с родителями, а также заинтересованность ребенка на развитие лучших креативных навыков и стремление к профессиональным успехам.

Вопросы об особенностях социализации одаренных детей и требованиях к их социальному развитию были заданы экспертам, участникам Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка: проблемы, направления, подходы, условия», прошедшей 9 апреля

2020 года в ФГБОУ Во «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого». Экспертный опрос проводился в дистанционном режиме, путем рассылки анкеты по электронным адресам участников. Было получено 35 экспертных оценок.

На вопрос, «С какими трудностями Вы столкнулись в процессе социального развития одаренных детей?» были даны ответы:

- психологическая поддержка (25 экспертов);
- повышение мотивации (20 экспертов);
- помощь в организации участия в олимпиадах, конкурсах, конференциях (19 экспертов);
- необходимость освоение новых знаний, соответствующих интересам одаренного ребенка (15 экспертов).

Результаты экспертного опроса показывают, что, как отмечалось ранее одаренные дети нуждаются в психологической поддержке со стороны педагога-наставника, организационной помощи, а также требуют со стороны педагога, курирующего одаренного ребенка профессионального саморазвития, пополнения своих знаний, социальной инициативы, высокой мотивации на работу с одаренными детьми.

На вопрос «Какие требования, с Вашей точки зрения, существуют к организации среды социального развития одаренного ребенка?» были получены следующие ответы:

- организация внеурочной деятельности с одаренными детьми (28 экспертов);
- доступ одаренных детей к олимпиадам, конкурсам, конференциям (25 экспертов);
- организация фестивалей одаренных детей, где они способны делиться своими достижениями (20 экспертов);
- подготовка педагогов, умеющих и мотивированных на работу с одаренными детьми (18 экспертов);
- организация специальных школ, центров, где осуществляется работа с одаренными детьми определенного профиля.

Анализ результатов экспертного опроса показывает, что, по мнению экспертов одаренные дети нуждаются в особой развивающей среде, где они способны получить индивидуальное общение с педагогом-наставником, общение с другими одаренными детьми, возможность самореализации, демонстрации своего таланта, укреплении уверенности в собственных силах. В создании такой

среды необходимо объединение усилий основного и дополнительного образования, учреждений культуры, семьи, средств массовой информации.

Отдельной проблемой исследования социализации является механизм воздействия социальных институтов общества на социальное развитие одаренных детей. Исторически социальные институты возникали как закреплённые общественной практикой виды человеческой деятельности, имеющие важные функции для общества. Потому роль социальных институтов определяется как их функцией, так и ролью в социальной практике. Выполняемые социальными институтами функции обуславливают процессы социального воспроизводства и интеграции одаренных детей как социальной группы в социальную структуру общества. Дисфункция социальных институтов приводит к отрицательной интеграции, которая проявляется в снижении возможностей социального развития одаренных детей. В результате, как отмечалось ранее, одаренные дети теряют веру в себя, сомневаются в эффективности своей деятельности, теряют социальную активность и мотивацию.

Процесс социального развития одаренных детей происходит как под влиянием процессов самоорганизации, так и в результате целенаправленного воздействия таких социальных институтов общества как семья, религия, образование, средства массовой информации, общественные организации. Их роль в социальном развитии одаренных детей – выявление и развитие одаренных детей, совместное проведение досуга, коммуникация, обмен достижениями, социально-психологическая поддержка одаренных детей, профессиональное развитие при помощи наставников. Финансирование этих структур осуществляется как за счет государства, направляющего средства на поддержку выявления и развития одаренных детей, так и за счет организационных, сборов, пожертвований, спонсорской помощи, рекламы. В систему институтов гражданского общества входят политические партии, общественные объединения, профсоюзы, трудовые коллективы, религиозные объединения, ассоциации вкладчиков, культурно-просветительские и спортивные общества, воспитательно-педагогические организации, патриотические и ветеранские организации, независимые СМИ, научные и научно-технические общества, творческие союзы и ассоциации работников культуры, фонды, общественные объединения пред-

принимателей, землячества и национальные диаспоры, общественные клубы и самодеятельные ассоциации, правозащитные объединения, природоохранные общественные организации, российские зарубежные диаспоры [3]. Состав институтов гражданского общества достаточно разнообразен, организации гражданского общества возникают в условиях самоорганизации граждан, предпринимателей, работников науки и культуры, они берут на себя часть функций государства и традиционных социальных институтов и несут социальную ответственность за реализацию принятых функций. По данным Министерства Юстиции РФ в настоящее время зарегистрировано и функционирует 17,7 тыс. общественных организаций, 7,6 тыс. профессиональных союзов, 1,2 тыс. общественных фондов [3].

Воздействие социальных институтов на социальное развитие одаренных детей ограничено тем, что, с одной стороны, в условиях масштабных социальных изменений данные структуры проходят период дисфункции и корректировки функций, с другой стороны, они отражают закрепленные традицией формы деятельности, модели групповой реализации, что не всегда соответствует высоким темпам изменения социальной реальности. Например, в современной системе российского среднего образования распространен групповой подход к социальному развитию обучающихся, что не применимо к одаренным детям, которые требуют индивидуального подхода. Так социальное развитие одаренных детей приходит в противоречие с традициями институтов. В условиях дисфункции традиционных социальных институтов их функции дополняются структурами гражданского общества, возникающими в процессе социальной активности и деятельности как отдельных граждан, так и социальных групп.

В результате противоречия между традиционностью социальных институтов и поисковым, инновационным характером деятельности одаренных детей возникает конфликт норм институтов с особенностями социального развития одаренных детей. В результате возникает противостояние традиционных социальных институтов и институтов гражданского общества. В силу необходимости индивидуальной работы с одаренным ребенком воздействие социальных институтов проявляется в значимости наставника, специалиста, который берет на себя функцию социального развития

одаренного ребенка. Это может быть представители разных социальных институтов, как учитель, так и журналист, работник учреждений культуры, священник.

Важнейшим социальным институтом, оказывающим значимое воздействие на процесс формирования и развития одаренности, является семья. Роль семьи в процессе социализации определяется ее трансляционной функцией передачи социокультурных образцов, ценностей, моделей, обеспечивающих связь одаренных детей с традицией и предшествующими поколениями. Более того семья оказывает социально-психологическую поддержку, создает материальную базу для развития одаренных детей. Хотя семья является традиционным социальным институтом общества, она является важным структурным элементом гражданского, поскольку основывается на социальном партнерстве, инициативе, регламентации прав и обязанностей на основе договора между супругами. Под влиянием демократизации российского общества, данный социальный институт видоизменяется: распространяются новые формы семейной организации (гостевые и гражданские браки, шведские семьи, однополые браки), возникают новые формы регламентации семейных отношений.

Роль семьи в процессе формирования системы ценностей студенчества обеспечивается в процессе неформальных отношений родителей – детей на основе механизма подражания. Во многом эффективность усвоения социокультурного опыта определяется устойчивостью семьи как малой социальной группы, характером отношений между родителями, социальными и материальными ресурсами, обуславливающими стартовые социальные позиции молодежи. Проблемы функционирования семьи как социального института и социальной группы заключаются в том, что, с одной стороны, в условиях демократизации российского общества возникает новые альтернативные формы семейной организации, с другой стороны, меняются отношения между супругами, по-новому распределяются права и обязанности членов семьи. Распределение отношений, господствующее в традиционной семье, постепенно уходит в прошлое, демократические семьи основываются на равноправии супругов, распределении функций на основе договоренности и их юридической регламентации в семейном договоре. Развитие семьи как социального института, изменение распределения ролей мужа

и жены приводит к увеличению числа одиноких матерей, самостоятельно воспитывающих ребенка. Недостаток материальных средств, времени часто приводит к невозможности организовать социальное развитие одаренного ребенка.

Значимость образования как социального института общества определяется тем, что образовательный и воспитательный процесс имеет целенаправленный характер, направляется специалистам. Потому судьба одаренных детей во многом вершится в школе. Здесь важно отношение детского коллектива к одаренному ребенку, наличие педагога наставника, способного заинтересовать, мотивировать одаренного ребенка. Воздействие образования как института на развитие одаренных детей включает в себя процессы приобретения новых знаний и навыков, усвоения основ профессиональной культуры и формирование профессиональных ценностей, моделей профессионального поведения.

Важным социальным институтом, особенно в условиях информационного, постиндустриального общества становятся средства массовой информации. Анализ уровня доверия граждан институтам гражданского общества, проводимый ВЦИОМ, показывает, что СМИ являются самой востребованной формой организации гражданского общества. В августе 2011 года доверие средствам массовой информации выразили 53% опрошенных респондентов, профсоюзам – 25%, общественной палате – 25%. Особую роль играют независимые молодежные СМИ. Являясь одним из важных источников информации и оценок, средства массовой информации искажают реальность, пропагандируют достижения массовой культуры и общества потребления. Однако средства массовой информации распространяют сведения об одаренных детях, проводят различные телевизионные творческие конкурсы, способствующие выявлению и социальному развитию одаренных детей. Особенно это важно для развития творческой одаренности.

В условиях демократизации и становления гражданского общества значимая роль принадлежит общественным коммерческим и некоммерческим организациям. Как показали материалы проведенного исследования, поддержка со стороны бизнеса и ассоциаций предпринимателей является значимым фактором социального развития одаренных детей, решения таких значимых проблем социального старта, как получение образования.

Деятельность в общественных, религиозных и политических организаций способна влиять на развитие личности, формировать определенные социально значимые качества. В рамках экспертного опроса «Перспективы организации работы с одаренными детьми» экспертам был задан вопрос: «Какие социальные ценности способны развить в молодежи общественные организации?». Большинство экспертов отметили гражданскую ответственность (45%), социальную активность (39%), свободу (29%), главенства прав и свобод человека (25%). Отмеченные респондентами качества важны для человека в условиях демократии и гражданского общества, а потому повышение роли общественных организаций в процессе формирования мировоззрения одаренных детей способно способствовать развитию отмеченных качеств. В этом контексте важен вопрос о том, каким образом можно повысить роль гражданского общества в формировании системы ценностей одаренных детей. Наиболее значимыми мерами, по мнению экспертов, являются распространение информации о существующих общественных и религиозных организациях, независимых СМИ (39%), повышение культурного уровня студенчества (35%), воспитательная работа, пропаганда ценностей социальной ответственности (33%), упрощение процедуры регистрации общественных организаций (25%).

Таблица 1

Система жизненных ценностей активистов молодежных организаций, участников форума «Селигер-2008»

Ценности	Все (%)	Мужчины (%)	Женщины (%)
семья	66	61	72
друзья	46	46	45
интересная работа	42	41	44
здоровье	39	40	39
справедливость	28	29	27
карьера	24	19	29
образование	23	21	25
деньги	15	19	10
свободное время	10	13	7

Анализ представленных в таблице данных показывает, что ядром жизненных ценностей выступают такие традиционные, как семья, друзья, интересная работа. Высокой является также значимость справедливости как социальной ценности. Современные ценности карьеры, денег имеют периферийный характер, значительно менее значимы, чем традиционные. Таким образом, участие в деятельности молодежных организаций способствуют формированию традиционных социальных ценностей. Выводы о доминировании идейности и желании принести пользу обществу как базовых мотивах участия в деятельности молодежных организаций подтверждаются и результатами всероссийского опроса, проведенного в 2007 году сектором социологии молодежи Институтом социально-политических исследований РАН (556 респондентов, участников 49 молодежных движений в 19 регионах РФ). Среди системы мотивов во всех типах общественных организаций были идейность (47%), стремление принести пользу обществу (41%), борьба за справедливость (30%), объединение (25%) [4] Таким образом, несмотря на прагматичность сознания современного молодого человека, ведущими мотивами участия в деятельности общественных организаций выступает идейность, стремление принести пользу обществу, борьба за справедливость. Следовательно, в процессе деятельности в организациях гражданского общества формируется социальная ценность общественных интересов как важнейшего мотива гражданской активности.

Таким образом, ограниченное воздействие как традиционных социальных институтов, так и гражданского общества на процесс социального воспроизводства обеспечивает его стихийный, самоуправляемый со стороны общества и государства характер. В результате структуризации, социальной активности отдельных людей и групп возникают институты гражданского общества. Трудности с функционированием институтов гражданского общества, отсутствие информации об их деятельности, недоверие к возможности воздействовать на политическую жизнь посредством участия в работе общественных организаций приводят к формированию модели формальной принадлежности, а не осмысления молодежью себя как части общества. Недоверие к обществу и его институтам со стороны подростков, молодежи, семьи ограничивает ресурсы социального развития одаренных детей, оставляет их талант без

должного развития и социальной реализации. В результате потенциал одаренности остается без поддержки, социально не реализуется. В этом процессе свою лепту вносят педагоги, родители, оставляя одаренного ребенка без должного внимания и социальной поддержки.

Библиографический список к главе 8

1. Волосков И.В. Социальная антропология. Курс лекций / И.В. Волосков. – М.: НИЦ Инженер, 2009.
2. Волосков И.В. Основы организации работы с молодежью. Курс лекций / И.В. Волосков. – Рига, 2018.
3. Гостев А.Н. Гражданское общество: контроль над деятельностью государства [Текст] / А.Н. Гостев, Т.С. Демченко. – М.: Современная гуманитарная академия, 2011.
4. Чупров В.И. Самоорганизация в проявлениях молодежного экстремизма / В.И. Чупров, Ю.А. Зубок [Текст] // Социологические исследования. – 2009. – №1. – С. 80.
5. Волосков И.В. Особенности социализации одаренных детей / И.В. Волосков, В.Г. Суковатый, А.В. Ткаченко, И. Валлис [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vallis-emdr.ru/page17666161.html> (дата обращения: 25.10.2021).

ГЛАВА 9. ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ МАРКЕРОВ (КРИТЕРИЕВ) ДЛЯ ВОЗМОЖНОЙ ВОВЛЕЧЁННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В КРИМИНАЛЬНУЮ СУБКУЛЬТУРУ НА ПРИМЕРЕ АУЕ

DOI 10.31483/r-99442

В последние несколько лет появление в Интернете сайтов и многотысячных групп с аббревиатурой АУЕ серьезно встревожило российскую общественность. АУЕ как явление общественной жизни возникло в 90-х годах прошлого века. Данная аббревиатура означала «арестантский уклад един» или «арестантское уркаганское (уголовное) единство», что подразумевало для подростков необходимость сбора денег в «общак» для поддержки преступников, отбывающих срок, приобщение к блатной романтике и традициям уголовного мира. В текущем столетии подобная и явно маргинальная субкультура получила в молодежной среде второе дыхание, в том числе и за счет распространения в сети Интернет. В результате ядро данного течения составляют подростки в возрасте до 18 лет, которые испытывают показательное пренебрежение к существующим социальным устоям и поклонение перед воровством, бандитизмом и другими формами проявления криминалитета. С содержательных позиций в современном понимании АУЕ представляет собой достаточно своеобразное объединение представителей молодых подрастающих поколений, интересы которых фокусируются на ложном представлении об истинных ценностях общества и вращаются вокруг осознанного противопоставления групповых интересов действующему законодательству. При этом упор делается на том, что работа, полезная общественная деятельность и соблюдение принятых норм являются уделом рядовых граждан, «быдла», «терпил» и т. д., но никак не членов АУЕ, находящихся на особой ступени социального развития [6, с. 278].

Для целей анализ распространения криминальной субкультуры АУЕ среди несовершеннолетних целесообразно обратиться к основным маркерами (критериям), позволяющим определить возможную вовлеченность несовершеннолетнего лица в данную субкультуру. Под маркерами традиционно понимаются отметка, признак чего-либо. В отношении предмета настоящей статьи маркерами выступают признаки вовлечённости несовершеннолетних в криминальную субкультуру АУЕ.

Существующий объем маркеров вовлеченности несовершеннолетних в криминальную субкультуру АУЕ целесообразно классифицировать по степени их выраженности. В соответствии с данным основанием деление маркеров вовлеченности осуществляется на прямые и косвенные.

К прямым относятся признаки, непосредственно указывающие на деятельность по вовлечению несовершеннолетних в субкультуру АУЕ.

1. Изготовление и распространение материалов, пропагандирующих идеологию АУЕ.

Содержание данного маркера составляют активные действия участника АУЕ, направленные на создание и дальнейшее распространение пропагандистского контента. Изготовление и распространение материалов, пропагандирующих идеологию АУЕ, может осуществляться разнообразными способами. Однако основное значение здесь приобретает распространение символики, атрибутики АУЕ и материалов, напрямую связанных с идеологическими постулатами данного объединения. Отдельно стоит остановиться на том обстоятельстве, что с учетом развития современных информационных технологий и средств массовой коммуникации АУЕ как явление общественной жизни вполне закономерно нашло свое место в сети Интернет. Иными словами, АУЕ может позиционироваться и как сообщество сторонников криминальной идеологии, которые в отличие от обыкновенной преступной группы или банды вообще могли никогда не встречаться в реальной жизни.

Необходимо отметить, что аутентичной символики АУЕ не существует. Символический ряд, используемый последователями данной криминальной субкультуры, возник задолго до появления АУЕ, и сложно ассоциируем конкретно с данной субкультурой. По существу АУЕ эксплуатирует широко тиражуемые атрибуты и символы криминального образа жизни, вроде «воровской звезды», графически напоминающей «розу ветров». Именно этот символ стал официальной эмблемой АУЕ.

Однако, помимо этого, существует широкий спектр материалов информационного характера, которые могут быть атрибутированы как маркеры данной криминальной субкультуры. К ним следует отнести разнообразные словари криминального жаргона, тексты и изображения, создание музыкальных произведений, про-

пагандирующих криминальный образ жизни и др. В сегменте незаконного молодежного движения, естественно, находится его криминальная составляющая. А в ее составе располагается АУЕ, как своеобразная форма молодежного криминального движения, ориентированная на несоблюдение действующего законодательства и поклонение традициям и законом воровского мира.

Вовлечение молодого подрастающего поколения в орбиту криминальной деятельности происходит по нескольким направлениям и под влиянием ряда факторов. Среди них идеология АУЕ, обличенная в форму тех или иных молодежных объединений, занимает свое и вполне понятное место. Она детерминирует рассматриваемый процесс и приводит к тому, что объем несовершеннолетней преступности не исчезает никогда. Сложность идентификации идеологии АУЕ связана как с неопределенностью ее постулатов, так и отсутствием единого подхода к пониманию сущности АУЕ как криминальной субкультуры. Криминальная субкультура АУЕ имеет разнообразный перечень толкований. Это и общественное протестное движение, и неформальное объединение, и субкультура, и банда, и интернет-сообщество и др. [2, с. 365] Отсюда значение маркера распространения материалов, пропагандирующих идеологию АУЕ, в первую очередь, определяется возможностью идентификации того или иного информационного материала как способствующего криминализации подросткового сознания.

АУЕ представляет собой не столько аббревиатуру, сколько символ, определенный способ маркировки молодежи, разделяющих ее на своих и чужих. Среди молодежи из особо подверженных распространению АУЕ регионов, вступление в ее ряды является модным трендом и видится как нечто нормальное, адекватное сложившейся ситуации. Отсюда возникают некоторые сложности с символической идентификацией данной криминальной субкультуры.

2. Изготовление и распространение материалов, содержащих непосредственные призывы присоединяться к субкультуре АУЕ.

Содержание данного маркера определяется, в отличие от рассмотренного выше, активными действиями участника АУЕ по распространению прямых публичных призывов о присоединении к субкультуре. Необходимо отметить, что широкая информационная интервенция криминальной субкультуры АУЕ осуществляется преимущественно через инфраструктуру электронных средств

коммуникации молодежи. Поэтому в отношении АУЕ реже приходится говорить об изготовлении и распространении печатных изданий, содержащих непосредственные призывы присоединяться к субкультуре АУЕ.

Естественной средой пропаганды и распространения призывов о присоединении к АУЕ выступают коммуникативные площадки в сети Интернет. Отсюда в отношении АУЕ целесообразно говорить об изготовлении и распространении преимущественно цифрового контента, направленного на пропаганду и вербовку новых участников криминальной субкультуры. Интернет не является самостоятельным инструментом для такого деструктивного поведения, но выступает в качестве среды для создания и распространения контента, пропагандирующего принципы АУЕ.

Популярность АУЕ возрастает уже не только на просторах популярных среди молодежи социальных сетей, но и на других площадках как российского, так и зарубежного происхождения. Рост масштабов распространения АУЕ в Instagram обусловлен комфортностью данной социальной сети для размещения рекламной информации и продвижения собственных групп и объединений в других социальных сетях. На Youtube возрастающая популярность АУЕ объяснима возможностью монетизации видеороликов с большим количеством просмотров. В социальных сетях, например, во Вконтакте, создаются паблики с соответствующим материалом, на которые подписываются десятки тысяч человек. Однако в настоящее время ведется активная блокировка подобных пабликов, и многие из них уже заблокированы по решению суда.

Молодежь нередко подвергается психологическому воздействию в социальных сетях. Всемирную паутину ни в коем случае нельзя назвать источником зла, однако последствия ее влияния на детей и подростков бывают очень серьезными, зачастую приобретая характер глобальных. Подчиняя волю несовершеннолетнего, манипулятор может сподвигнуть его на совершение противоправных действий. Этот механизм выглядит примерно так: манипулятор проводит в социальных сетях подробный анализ среди молодежи. По предпочтениям и настроениям манипулятор находит наиболее внушаемую личность, которая обладает слабыми волевыми качествами и легко поддается чужому влиянию. Далее следуют системные действия манипулятора

по предоставлению материалов, содержащих непосредственные призывы присоединяться к субкультуре АУЕ.

3. Публичные призывы к проведению «акций» по сбору средств для осужденных.

Содержание данного маркера составляют активные действия участников АУЕ по организации финансовой поддержки лиц, находящихся в местах лишения свободы. Здесь необходимо отметить, что главные правила и нормы сообщества АУЕ опираются на воровской кодекс, согласно которому участники должны соблюдать иерархию, выполнять требования старших и скидывать деньги в «общак» в обмен на защиту от оскорблений, угроз и избиений. Участники сообществ, относящих себя к АУЕ, руководствуются принципами тюремной жизни и устанавливают в школах и колледжах свои порядки. В частности, с помощью угроз и запугиваний они заставляют учащихся сдавать деньги в воровской «общак», а отказывающихся запугивают, унижают и избивают [9, с. 34].

Финансовые мероприятия, направленные на объединение денежных средств для обеспечения содержащихся в местах лишения свободы осужденных лиц, нельзя назвать широко распространенной практикой среди несовершеннолетних. По понятным причинам финансовые возможности молодежи в данном контексте ограничены. Однако в тех случаях, когда подобные сборы осуществляются, информация о них распространяется преимущественно через открытые коммуникативные площадки в Интернете, где распространение информации о проведении сбора позволяет привлечь наибольший денежный поток. Как правило, информация о сборах публикуется в соответствующих группах в социальных сетях, с последующим репостом на индивидуальных страницах (профилях) участников субкультуры АУЕ.

Сборы денежных средств осуществляются на заранее предусмотренные счета в соответствующих платежных платформах. С развитием технологии блокчейн стоит обращать внимания на возможность осуществления соответствующего сбора денежных средств посредством криптовалюты.

4. Популяризации криминальной субкультуры.

Данный маркер определяется активными действиями участников АУЕ, направленными на широкое распространение позитивного отношения и принятия несовершеннолетними криминальной

субкультуры. Существует достаточно большой спектр средств популяризации криминальной субкультуры, как открытого, так и скрытого характера. Оценивая характеристику целевой аудитории групп криминальной направленности, а также характер распространяемой в них информации, следует отметить, что общение с молодежью выстраивает в основном взрослая хорошо подготовленная аудитория, имеющая представление о методах и способах психологического давления на молодежь. Посредством таких коммуникаций у молодежи формируется необходимое отношение к субкультуре.

К числу признаков распространения криминальной романтики, характерной для АУЕ, следует отнести и тиражирование среди молодежи многих произведений искусства на соответствующую тематику. Некоторые произведения культуры в той или иной степени направлены на популяризацию и романтизацию криминального образа жизни. Потребляя соответствующие продукты художественной культуры, молодежь обретает в создаваемых посредством текста или изображения образах криминальных авторитетов ориентиры для собственного поведения. Это справедливо по отношению к широкому кругу произведений кинематографа, а также музыкального искусства. Рост количества литературных и кинематографических произведений детективного жанра, в которых часто демонстрируются атрибуты преступной деятельности, романтизируется сам преступный образ жизни, не смогли отрицательным образом не повлиять на морально неустойчивую молодежь. Но не только произведения детективного характера набирают широкое распространение, но и криминальное информационное пространство, что в свою очередь подогревает тягу молодежи к преступному миру и вовлекает в орбиту влияния АУЕ [5, с. 39].

Вопрос заключается не только в том, что в современной России набирает популярность тюремная романтика, которая широко распространяется путем трансляции через радиостанции, через массовые показы фильмов про тюрьмы, преступников и криминальный мир в целом. К таким средствам распространения криминальной субкультуры можно отнести и лексикон отдельных представителей государственной власти. Свой вклад сюда также вносят журналисты и многие медийные личности, которые достаточно часто позволяют себе использовать жаргон в тех же социальных сетях.

Таким образом, формируются предпосылки для популяризации криминалитета и криминализации молодежного сознания.

Необходимо выделить основные информационные каналы популяризации криминальной субкультуры. Сегодня молодежь использует современные методы распространения и продвижения своей криминальной субкультуры. Среди этих методов ведущее место занимают интернет-ресурсы и социальные сети. Массовый характер криминализации молодежной среды стал возможен благодаря активному использованию сети Интернет. Методы пропаганды криминальной идеологии в современном мире требуют использования современных технологий и ресурсов, которые имеют достаточно масштабную аудиторию и охват. Такие технологии и ресурсы позволяют максимально быстро распространить желаемую информацию с минимальными временными и финансовыми затратами. Подобное воздействие на молодежь с использованием современных способов выражения информации, передаваемой посредством социальных сетей, приводит к значительному росту отрицательного воздействия на молодое поколение.

Важным каналом популяризации криминальной субкультуры АУЕ выступают распространение призывов к массовым беспорядкам, организация актов вандализма, нападений на сотрудников правоохранительных органов, хулиганских действий. В ряде проводимых исследований высказывалось мнение о том, что субкультура АУЕ несет в себе высокий протестный потенциал [12, с. 72]. Ее члены склонны к отрицанию существующей системы власти, что может привести к политическому протесту. Однако, несмотря на бесспорно антисоциальный характер АУЕ, она не является асоциальной по отношению к действующей политической системе. Более того, зачастую АУЕ сотрудничает с правоохранительными органами, что ярко прослеживается при наличии коррумпированных элементов в таких органах. Данное взаимодействие происходит в целях дальнейшего продолжения преступной деятельности без каких-либо преград и помех. Как показывают статистические данные, сторонники АУЕ в большинстве случаев деполитизированы, а меньшинство являются сторонниками В.В. Путина [1, с. 154].

5. Открытые предложения учащимся, преподавателям, воспитателям о создании объединений под эгидой идеологии АУЕ в образовательной организации.

Переход к открытым действиям среди обучающихся и преподавателей учебных заведений, направленным на организацию криминальных ячеек АУЕ, чаще всего сопряжен с серьезными рисками для организатора и потому обыкновенно представляет собой финальный этап пропагандистской работы среди психологически подготовленной аудитории. Криминальный мир состоит из людей, которые смертны не только в силу естественных причин, а также сверхсмертны в силу специфики «профессиональной» деятельности. Поэтому для собственного сохранения уголовное сообщество должно заниматься вовлечением новых членов в свои ряды. И на этом пути именно молодые, неопытные, недостаточно образованные поколения составляют основной буфер, из которого можно вербовать своих сторонников и исполнителей деяний противозаконного толка. Однако для этого нужна определенная идеология, легко проникающая в сознание молодежи. Существование сообщества АУЕ позволяет решать не только текущие, но и перспективные задачи воровского мира, рекрутируя в свои сети молодые и легко восприимчивые кадры.

Большинство вовлеченных в АУЕ подростков имеет постоянные контакты с криминальными агентами социализации (организованные группы, которые пропагандируют безнаказанность преступлений, совершаемых несовершеннолетними). Такой метод часто используется для вербовки малолетних наркодилеров и заложников. Принимая к сведению тот факт, что часть участников групп криминального толка пересекается с аудиторией фанатских и других социально опасных сообществ, можно сделать вывод о целенаправленном стремлении к привлечению агрессивно настроенных молодых людей. Таких людей проще вовлечь в организацию массовых беспорядков, силовых акций с использованием базовых ценностей идеологии АУЕ, рассматривающей неповиновение органам власти и оказание им сопротивления как высшую ценность и принцип своего существования. Похожие принципы и ценности разделяют и многие фанатские объединения, что способствует их вовлечению в социально опасные группы. Таким образом, взаимодействие и коммуникация между такими группами позволяет значительно увеличить охват молодежи и ускорить процесс распространения криминальной идеологии.

Обычно схема вербовки представляет собой следующее: к ребенку 12–16 лет подходят обычно двое взрослых, заводят диалог. Сначала ведут себя достаточно приветливо, но в то же время прослеживается угроза и напористость. Так привлекают к себе тех, что постарше, они в свою очередь младших и так по накатанной. Затем подросток совершает преступление, его отправляют в спецшколу либо в воспитательную колонию, где он еще больше попадает в эту среду. Часто такой вербовке подвержена молодежь из регионов, где нет реальных возможностей и перспектив на будущее [8, с. 269].

Для молодежи характерна слабая степень выраженности базовых жизненных потребностей, искаженное и неправильное представление о них. Необходимость в самоутверждении понимается односторонне и находит свое выражение в корыстных мотивах совершаемых преступлений, в получении удовольствия от причинения вреда и беспокойства другим людям. Также часто характерно стремление к незамедлительной реализации поставленной преступной цели, которая должна воплотиться прямо «здесь и сейчас» и не терпит промедлений.

Для правильной идентификации данного маркера вовлечения необходимо учитывать, что криминальные объединения АУЕ не всегда являются исключительно молодежным движением. В обоснование данного утверждения можно привести следующие факты:

1. Несмотря на то, что молодежь по статистике преобладает в данном движении, лидирующие позиции в нем занимают лица, которые уже к молодежи не относятся (так называемая «постмолодежь»).

2. АУЕ обладает собственным сводом правил, ценностными установками, довольно жесткой внутренней иерархией, распределением ролей. Эти черты в целом не характерны как для молодежных, так и для любых других движений.

3. Зачастую вступление в ряды АУЕ носит вынужденный характер, выход из него весьма затруднителен и опасен, что также не отличает обычно процесс вступления/выхода из молодежного движения.

4. Принадлежность к АУЕ обычно предполагает четкую закрепленность и уплату обязательного взноса «общака», что также не вполне типично для молодежного движения [3, с. 104].

Молодежь полагает, что посредством принадлежности к такой группе она сможет повлиять на процесс смены и преемственности

поколений, сможет реализовать свою социальную роль и миссию. На самом же деле молодежное движение АУЕ не что иное как вид общественного движения, объединяющего под собой особо активных молодых людей, разделяющих общие принципы и ценности, но не имеющих строгого членства. Нормы и ценности криминальной субкультуры представляют собой мощные регуляторы поведения молодежи и с помощью методов своего воздействия (психологическое давление и прессинг, подражание, психическое заражение) оказывают на подростка заметное влияние.

6. Наличие в образовательной организации локальных групп обучающихся, явно относящих себя к сторонникам идеологии АУЕ.

Содержание данного маркера и его эффективность при выявлении фактов вовлечения несовершеннолетних в криминальную субкультуру определяется относительной простотой обнаружения ячеек АУЕ в среде образовательного учреждения, в особенности интернатов. Стоит отметить, что основной состав последователей движения АУЕ включает в себя воспитанников интернатов, от 14 до 18 лет, которые в свою очередь делают своими жертвами детей от 11 до 14 лет. Дополнительно к движению привлекаются учащиеся учреждений среднего профессионального образования. Исследователи этого движения отмечают, что наиболее парадоксальным является то, что с достаточной легкостью в него вовлекаются подростки не только из сиротских учреждений и неблагополучных семей, но и из вполне обеспеченных. Вербуемых манит мнимая свобода и фальшивая искренность, когда школьники пытаются подражать реальным преступникам, не имея с ними ничего общего.

Криминальные объединения под эгидой АУЕ, организуемые в стенах учебных заведений, могут носить разнообразные формы. Криминалитет в целом представляет собой неформальное объединение, в котором с неизбежностью выделяется собственный лидер, складывается определенная система взаимоотношений, вырабатывается комплекс противоправных норм и правил жизнедеятельности, возникает ряд взаимобязательств между членами группы. Последовательно, в каждом таком сообществе формируется собственная криминальная среда, которая оказывает непосредственное давление на своих членов как определенная среда воспитания.

Криминальное молодежное сообщество зачастую своим поведением напоминает некую «стаю». Внутри такой группы образуется

лидер, который оказывает сильное эмоциональное давление на остальных членов группы, подавляя их волевую составляющую. Механизм образования и разрушения таких «стай» почти всегда имеет стихийный характер.

Еще одним видом криминального объединения молодежи можно назвать «шайку». Под шайкой следует понимать группу людей, объединившихся с целью совершения преступных действий. Отличительными чертами шайки являются следующие:

- ее члены могут проживать и территориально находиться друг от друга на достаточно далеком расстоянии;
- возраст членов шайки разнообразен;
- кроме лиц мужского пола зачастую участниками шайки становятся женщины;
- основой организации шайки является предварительный сговор и ориентация на преступную деятельность под четким руководством лидера;
- внутри группы царит строгая иерархия, субординация, часто имеет место быть групповое давление [7, с. 62].

Еще одним типом криминального объединения молодежи можно назвать объединение в банды. Банда представляет собой объединение лиц, которые насильственным путем осуществляют свою преступную деятельность. Таким образом, главными признаками криминальных банд АУЕ являются вооруженный и насильственный характер действий.

Следует также отметить, что к последней группе с наиболее устойчивой криминальной направленностью относится значительное меньшинство молодежи, которое, однако, не противопоставляет себя общепринятым нормам и порядкам. Психология молодежи интересна тем, что она пытается сочетать в себе несочетаемое, то есть, следуя общепринятым ценностям и нормам, подросток допускает некоторые изъятия из них. Это позволяет ему судить о совершенных им неправомерных поступках как о вполне нормальных и допустимых с точки зрения его шкалы ценностей.

Часто в современных исследованиях используется термин «клика». Под ней понимается неформальное общество, объединяющее под собой частных лиц, сплотившихся вокруг «своих». Ради того, чтобы оказаться в таком объединении люди часто пренебрегают нормами права и морали в пользу обещанного им статуса и

привилегий. Клики можно разделить на два типа: полутеневые и теневые. Если первые в целом действуют в рамках правового поля (в основном пренебрегая нормами морали), то вторые в своей деятельности уже выходят за рамки права, демонстрируя свое противозаконное поведение. Клики имеют огромную власть и влияние. На практике их деятельность имеет большую власть, чем сам закон и официально признанные общественные институты. Все это привело к тому, что в России на сегодняшний момент сформировался крепкий фундамент для молодежной криминализации. Институционализация криминальных отношений стала возможна благодаря влиянию неофициальных практик и полного отрицания сложившихся норм поведения в обществе. Искусственно выведенная система дефицита законных способов достижения поставленных целей не только стала одним из денежных способов теневого бюрократизма, но и повлияла на активизацию молодежной преступности, поскольку стала своего рода обычаем и примером для молодежи [13, с. 179].

Криминальная субкультура АУЕ отличается отсутствием прямой зависимости от власти и государственных институтов, преобладанием сетевых способов кооперации и взаимодействия участников группы. Одним из ключевых отличий криминальной субкультуры АУЕ является ее ризомность. Под ризомностью понимается современная структура, лишенная четкой взаимосвязи и иерархии. Ризома весьма устойчива и отличается способностью противостоять внешнему, враждебному ей воздействию. Современные молодежные ризомные структуры таким образом способны существовать в достаточно сложных условиях, могут постоянно видоизменяться и реорганизовываться, менять вектор своей деятельности в целях прикрытия, мимикрируя под актуальные тренды и политическую обстановку в целом.

Ризома отличается от традиционных способов организации структур. Во-первых, она децентрализована. Во-вторых, внутри нее отсутствует иерархия. В-третьих, в отличие от традиционных способов организации, ризома состоит из различного рода узловых связей, которые представляют собой не вертикальные линии, а горизонтальные сети. При таком раскладе, разрушение узлов незначительно отразится на всей ризоме в целом, поскольку весь ее функционал восстановится через непродолжительный временной

отрезок. Это свидетельствует о том, что разрушить ризому или оказать на нее какое-либо разрушительное воздействие гораздо сложнее, нежели на традиционные формы организации.

Таким образом, именно сетевая структура молодежного криминального движения АУЕ дает ему возможность существовать и развиваться. Идеологической основой, на которой построена ризома криминального сообщества молодежи является романтизированная мифология криминального мира с его таинствами и подстерегающими опасностями. Участники такого сообщества активно ведут пропаганду избранного ими образа жизни, насаждают свое мировоззрение сверстникам, используют поведенческие схемы тюремной жизни и игровые установки.

7. Рост числа сторонников идеологии АУЕ в образовательной организации.

Уже сегодня многие детские учреждения и организации находятся под серьезным влиянием АУЕ. Особое опасение вызывает степень сплоченности АУЕ, наличие собственной системы управления и широкомасштабной деятельности по распространению и приобщению к данной культуре. Интересен также тот факт, что руководитель, глава АУЕ сообщества зачастую находится в местах лишения свободы и дистанционно, через своих посредников организует и командует неформальными молодежными объединениями. Огромная роль в такой технологии управления отводится институту «вписки» и «посвящения», где лица из числа молодежи буквально вербуются и становятся неотъемлемой частью АУЕ. Молодежь, которая сама относит себя к данной культуре, стремится к установке жесткой внутренней иерархии и законов в рамках учебного заведения.

Участник любой группы АУЕ может проявляться по-разному: как субъект конкретных мероприятий, как посетитель сайтов, как сторонник идеологии, как просто сочувствующий и т. д. Поэтому член АУЕ как объект учета вызывает серьезные разночтения и далеко не всегда подвергается четкой и однозначной идентификации [10, с. 18].

АУЕ проявляется на современном этапе как сформированная молодежная общность, которая наиболее популярна и распространена среди учащихся старших классов и учащихся средних специальных учебных заведений. Схема распространения АУЕ достаточно проста. Лица, отбывшие тюремный срок, которые зачастую

имеют низкое, реже – среднее положение в тюремной иерархии, после освобождения пытаются проявить себя перед лидерами криминальных структур. Те, в свою очередь, координируют освободившихся, чтобы обманом и угрозами вовлечь несовершеннолетних в группы для выбивания денег со сверстников для «подогрева зоны». Наиболее опасное в данном движении – это наличие идеи «жизни по понятиям», которую разделяют все последователи.

Можно выделить два пути распространения АУЕ в молодежной среде:

1. Реальный: субкультура АУЕ передается преимущественно в криминальной среде через систему сбора дани и исправительные учреждения.

2. Виртуальный: в связи с постоянно растущим числом пользователей Интернета, он становится все более популярным в молодежной среде. В виртуальном мире социальных подростковых сообществ АУЕ стал своего рода символом чего-то запретного, протестного и тайного.

В Интернете пространством для вербовки могут стать тематические сайты, форумы, чаты, блоги, паблики в социальных сетях, каналы в мессенджерах. На данных ресурсах сторонники террористических взглядов распространяют различного рода экстремистский контент, обсуждают различные аспекты экстремизма и осуществляют планирование, координацию и информирование о своей деятельности. Такой формат обеспечивает первичный отбор потенциальных кандидатов в экстремистские и террористические сообщества, с которыми затем общаются лично в приватном режиме мессенджеров.

В то же время часть информации об АУЕ можно рассматривать как один из примеров «моральной паники» – распространении в обществе массовой истерии относительно отдельных явлений. Например, некоторые исследователи считают, что АУЕ может являться специфическим мемом: многие дети его знают и могут в шутку воспроизводить отдельные элементы, но это не означает, что они причастны к криминальной среде (Электронный ресурс «Что такое АУЕ и стоит ли его опасаться? Это «объект поклонения криминальных подростков» или «городской фольклор?» [4, с. 1659]). Все это способствует активному распространению идеологии и увеличению числа сторонников идеологии АУЕ в образовательной организации.

Рассмотрев прямые маркеры вовлеченности несовершеннолетних в криминальную субкультуру АУЕ, целесообразно перейти ко второй группе признаков.

К числу косвенных маркеров вовлеченности несовершеннолетних в криминальную субкультуру АУЕ относятся промежуточные признаки, обнаружение которых позволяет сделать вывод о возможности вовлечения молодежи в данную субкультуру. Среди косвенных признаков вовлечения несовершеннолетних и молодежи в АУЕ выделяются:

1. Активное изучение и обсуждение обучающимися материалов, содержащих идеологию АУЕ.

Возможность изучения несовершеннолетними информационных материалов, относящихся к деятельности криминальных объединений АУЕ, прямо обусловлена доступностью им каналов информации и идеологических материалов соответствующего характера. Даже простые информационные сообщения СМИ о пресечении деятельности преступных группировок могут стать предметом обсуждения среди молодежи, зачастую не лишенных восторженно-сочувственного отношения к криминалитету.

Наглядным свидетельством постепенного вовлечения несовершеннолетнего лица является его повышенный интерес к криминальным новостям, их широкое обсуждение в круг сверстников, позитивное отношение к лидерам преступных группировок и вербальное одобрение их образа жизни. Этот процесс может носить воронкообразный характер и на первых этапах не вызывать особого подозрения. Однако по мере вовлечения привычные интересы подростка будут последовательно вытесняться идеологическими постулатами субкультуры АУЕ.

2. Возрастающая среди обучающихся популярность криминальной субкультуры.

Последовательное увлечение подростка информационными материалами, относящимися к криминальной субкультуре АУЕ, в конце концов, не может не сказаться на его поведении и поведении его идейных соратников. Среди молодежных групп становятся отчетливо выраженными определенные формы искажения сознания, его направленности на криминализацию образа мыслей и поведения. Популярность криминальной субкультуры АУЕ среди подростков генерирует особый тип ментальности, характерный для

чрезмерной преданности ценностям субкультуры, доходящей до фанатизма. Вовлеченность в субкультуру АУЕ создает определенный психологический настрой у подростка, обнаружение которого позволяет констатировать факт вовлечения.

Остановимся на присущих криминалитету АУЕ моральных признаках:

1. Жестокость во всех ее проявлениях, бесчеловечность, садизм, агрессия и озлобленность в отношении окружающих, беспощадность, полное отсутствие сострадания;
2. Нечестность, которая характеризуется лицемерием, постоянной склонностью к обману и мошенничеству;
3. Паразитизм, т.е. стремление к приспособленческому образу жизни, жизни за счет других;
4. Вандализм, проявляющийся в тяге к бессмысленному разрушению материальных благ.

Фанатическая вера в какое-либо тоталитарное учение, которое дает молодежи ложное чувство безопасности и защищенности является следствием полной неспособности формировать адекватные социальные связи и отношения, отражает склонность к замкнутости и изоляции. Из этого следует, что криминальное мышление содержит в себе авторитарное зерно. Такое авторитарное сознание характерно не только для молодежи, но и для существенной части взрослого населения, которая радикально настроена по отношению к каким-либо субкультурным изменениям. Такой подход далек от реальных проблем молодежи, что влечет за собой слабую государственную политику в данной сфере.

Для высокой популярности среди обучающихся ценностей и идеалов криминальной субкультуры АУЕ характерны следующие авторитарные черты:

- взгляд на общество как на бинарную субстанцию, где части находятся в жесткой оппозиции;
- потребность в четких правилах;
- крайне негативное, агрессивное отношение к инакомыслию;
- непризнание своей вины, перекладывание ее на других лиц.

АУЕ опасна не только тотальной криминализацией молодежи, но и подменой основополагающих принципов и ценностей. Так, например, в АУЕ не поощряется наличие высшего образования, стремление к восходящей социальной мобильности, карьерный

рост. Наоборот, высшей ценностью провозглашается приобретение жизненного и профессионального опыта через тюремную среду.

Специалисты по данной проблематике указывают, что принадлежность к этой криминальной субкультуре предполагает наличие и формирование следующих качеств у ее последователей:

- отрицание необходимости ответственности за преступления и правонарушения, «перенос» ответственности за свои поступки на других («не мы такие – жизнь такая», «сам виноват, напросился»);
- привлекательность быстрого обогащения за счет других лиц, которые явно «недостойны» имеющих у них материальных благ;
- потребительское отношение к женщинам и старшим лицам;
- излишнее расточительство с целью «произвести впечатление»;
- нарочито эпатажное потребление спиртосодержащей продукции;
- пренебрежительное отношение к трудовой деятельности;
- противопоставление своих желаний требованиям закона;
- агрессия в отношении представителей власти, культ насилия.

Отличительным маркером криминальной субкультуры АУЕ является особое амбивалентное отношение к своему физическому состоянию и здоровью. В зависимости от случая встречается как абсолютно пренебрежительное отношение к своему телу и здоровью (симуляции болезней, самоповреждения различной степени и тяжести), так и очень тщательное и внимательное отношение (привычка жить по установленному графику, заниматься спортом).

В случае выявления прямых или косвенных (в совокупности) признаков распространения АУЕ детская организация (а также иные субъекты профилактики) в течение 1 рабочего дня письменно уведомляет об этом органы внутренних дел, муниципальную комиссию, учредителя, а при установлении фактов нарушения прав и свобод несовершеннолетних (вследствие деятельности криминальных движений) – органы прокуратуры.

В случае вовлечения несовершеннолетних в группы криминальной направленности в социальных сетях, в информации необходимо указывать интернет-ссылку выявленного запрещенного контента. Выявленных в образовательном учреждении несовершеннолетних условно можно разделить на 3 группы:

1) мотив – любопытство, интерес поверхностный (группа может быть многочисленной; работа с подростками будет носить информационный, разъясняющий характер; возможно скорое переключение интереса на другой вид деятельности);

2) мотив – необходимость самоутвердиться в отношениях с лидерами (родственники, друзья), имеющими криминальный опыт. Интерес углубленный (группа, менее насыщенная по сравнению с предыдущей; работа должна строиться планомерно, на постоянной основе, с изучением окружения, интересов, организации досуга; необходимо установить в окружении негативного лидера; изыскивать возможности к организации досуга, отличного от досуга лидера);

3) мотив – следование идеям субкультуры, так как имеется криминальный опыт. Интерес устойчивый (группа малочисленна; ее участники фактически готовы к совершению преступлений, являясь приверженцами субкультуры; скрытны, свои намерения не афишируют, но в глубине души верят в то, что намерены делать).

К работе с первой и второй группами активно подключаются психологи, органы и учреждения, способные организовать досуг подростка, образовательный процесс. Третья группа в большей степени должна быть охвачена вниманием сотрудников полиции с целью предотвращения совершения уголовно наказуемых деяний.

3. Использование для общения конспиративных способов связи.

Коммуникации, сложившиеся внутри АУЕ, развиваются не только внутри данного сообщества, но охватывают также культурные инновации, а также стилистически и идеологически влияют на другие молодежные сообщества. Через общие криминальные ценности происходит интеграция и сплочение между такими сообществами, возникают отношения солидарности.

Важным маркером служит манера использования «кличек» среди обучающихся. В отличие от распространенных в социальных сетях «nickname», служащих локальным именем пользователя страницы, прозвища сторонников АУЕ несут статусную информацию, по своему значению близки к криминальному жаргону и могут носить унижительный характер («шестерка», «крыса», «генерал», «мужик» и пр.).

Конспиративные каналы коммуникации участников АУЕ выглядят следующим образом:

- распространение посредством онлайн (с использованием сети Интернет);
- оффлайн-распространение (непосредственно через лиц, которые вышли из учреждений уголовно-исполнительной системы либо получили необходимую информацию из сети Интернет).

Методы конспирации могут быть разнообразны. Здесь находят себе место и использование специализированного жаргона, и использование мессенджеров с закрытыми протоколами шифрования. Для организации процесса коммуникации участников криминальной субкультуры АУЕ используются ресурсы широко известных социальных сетей.

Всероссийский центром изучения общественного мнения был проведен опрос, по результатам которого самыми популярными социальными сетями были признаны Вконтакте и Одноклассники. В рейтинге популярных также оказались Instagram, Whatsapp и Facebook. Также отмечается, что 21% россиян вообще не пользуются социальными сетями и предпочитают другие способы коммуникации. Среди возрастной категории 18–24 года наибольшую популярность получила социальная сеть Вконтакте, которой пользуются 92% опрошенных. На втором месте Instagram (59%). Для определения степени популяризации криминальной субкультуры в сети Интернет был проведен анализ уровня распространения АУЕ в социальных сетях. В качестве целевых интернет-ресурсов были выбраны социальные сети Вконтакте, Одноклассники, Instagram, YouTube и Facebook. Был проведен всесторонний анализ более чем 30 закрытых интернет-сообществ Вконтакте.

Вот какие данные были получены по итогу проведенного исследования:

- большая часть подписчиков принадлежит мужской аудитории (почти 90%);
- наибольшая часть мужчин подписчиков находится в возрасте от 30 до 35 лет, среди женщин – 24–27 лет;
- половина всех пользователей является одновременно участниками других социально опасных групп;
- больше половины пользователей является участниками одновременно двух и более таких групп;

- четвертая часть также является участниками фанатских групп;
- большинство аккаунтов данных пользователей зарегистрированы в социальной сети как минимум три года назад;
- у большинства из подписчиков отсутствует страница в Instagram;
- географически представлено не менее 7 стран (большинство подписчиков находятся на территории России или Украины);
- из 9 федеральных округов Российской Федерации представлено 8, из 85 регионов 57;
- наиболее активные из представленных городов – Москва, Санкт-Петербург, Казань [11, с. 29].

Исходя из вышеизложенного, можно выделить следующие признаки распространения криминальной субкультуры АУЕ на современном этапе:

1) высокая степень распространения криминальной субкультуры в сети Интернет с использованием социальных сетей, в средствах массовой информации (в фильмах, видеофайлах, аудиофайлах, анекдотах, книгах), непосредственно или опосредованно пропагандирующих положительные стороны, привлекательность и правильность философии криминального мира, криминальных понятий и принципов жизни;

2) популяризация в различных источниках информации материалов, которые призывают вступить в ряды АУЕ, принять ее философию и принципы, согласиться со стратификационным разделением, усвоить поведенческие установки и правила;

3) рост интереса к выделенным элементам, присущим криминальной субкультуре, а также стремление к объединению с единомышленниками на их основе;

4) открытая пропаганда сбора «грева» для лиц, находящихся в местах лишения свободы, сбору финансовых ресурсов и материальных ценностей, организация мероприятий, связанных с массовыми беспорядками, вандализмом, хулиганским и националистическим поведением;

5) закрытость и конспиративный характер объединения в группы, способность передачи информации по закрытым каналам связи, а также угрозы и психологическое давление с целью «не выдавать своих»;

6) значительно выросшее количество криминальных акций, их разнообразие и агрессивность, массовый и организованный характер;

7) появление во многих регионах (не только в самых социально неразвитых) групп закрытого типа, со строгой внутренней структурой, агрессивно настроенных против других групп и против органов, ответственных за правопорядок;

8) повышающийся уровень подростковых и молодежных девиаций и преступного поведения.

Вне всякого сомнения, с учетом обозначенных выше маркеров существует реальная возможность получить определенное представление о масштабах распространения и массовости АУЕ. Показатели масштабов, структуры и распространенности молодежной субкультуры АУЕ позволяют оценить те исходные параметры, которые не только подготавливают, но и предопределяют последствия развития рассматриваемого общественного явления. Показатели последствий культивации молодежной субкультуры АУЕ, в свою очередь, уже акцентируют внимание на тех негативных результатах, к которым приводит стремление несовершеннолетних строго следовать идеологии криминального мира, часто инициирующей реальную преступную деятельность. По мере совершенствования статистики молодежной субкультуры АУЕ сформированные разделы системы показателей вполне могут быть расширены и детализированы, чтобы выделить и другие принципиально важные направления прикладного исследования содержания рассматриваемого общественного явления.

Таким образом, в целях противодействия распространению идеологии АУЕ необходимы своевременное выявление сторонников данной субкультуры и профилактика вовлечения в нее обучающихся образовательных организаций. Своевременному выявлению распространения идей АУЕ в образовательных организациях помогут прямые и косвенные маркеры.

Библиографический список к главе 9

1. Быкова А.Н. Влияние подростковых субкультур на вовлечения подростков в противоправную деятельность (на примере А.У.Е.) / А.Н. Быкова // Энигма. – 2019. – №13–1. – С. 152–155.

2. Василенко М.М. К вопросу распространения «АУЕ» в подростковой среде на современном этапе развития государства / М.М. Василенко // Евразийский юридический журнал. – 2019. – №11 (138). – С. 364–365.

3. Галекбаров Г.В. Молодежный экстремизм и криминальная субкультура в России: проблемы противодействия / Г.В. Галекбаров // Вопросы гуманитарных наук. – 2019. – №3 (102). – С. 102–104.
4. Глухова А.А. Роль модераторов сайтов, посвященных тематике АУЕ, в формировании социопатических и противоправных установок у подростков и молодежи / А.А. Глухова, Д.А. Шпилев // Актуальные проблемы экономики и права. – 2019. – Т. 13, №4. – С. 1646–1660.
5. Гомцян О.А. Криминальная субкультура: специфика, причины привлекательности и влияние на подростков и молодежь / О.А. Гомцян // Социология. – 2021. – №2. – С. 36–40.
6. Донченко А.Г. Криминальная субкультура: понятие и виды / А.Г. Донченко, А.С. Бурмистрова // Евразийский юридический журнал. – 2020. – №6 (145). – С. 277–279.
7. Завражин А.В. Молодежная субкультура АУЕ как объект прикладного исследования / А.В. Завражин, М.В. Карманов, И.В. Шубина // Право и образование. – 2021. – №2. – С. 56–63.
8. Лобачева Л.П. Субкультура «АУЕ» среди подростков. особенности проявления в современной России / Л.П. Лобачева // Образование и наука в России и за рубежом. – 2018. – №12 (47). – С. 266–270.
9. Никитин В.В. Криминальное сообщество «АУЕ» – новая криминализовванная субкультура подростков / В.В. Никитин // ОБЖ: Основы безопасности жизни. – 2019. – №2. – С. 31–36.
10. Румянцев Н.В. АУЕ: миф или реальность? / Н.В. Румянцев, А.М. Фумм // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. – 2018. – №1. – С. 16–19.
11. Тарчоков Б.А. Влияние криминальной субкультуры на формирование антиобщественного поведения в молодежной среде / Б.А. Тарчоков // Пробелы в российском законодательстве. – 2020. – Т. 13, №4. – С. 27–30.
12. Фомин И.С. Некоторые аспекты квалификации молодежного движения «АУЕ» среди подозреваемых, обвиняемых и осужденных, содержащихся в местах лишения свободы / И.С. Фомин // Журнал прикладных исследований. – 2021. – Т. 1, №2. – С. 69–73.
13. Шуняева В.А. Молодежная криминальная субкультура как фактор становления личности несовершеннолетнего преступника / В.А. Шуняева // Социально-политические науки. – 2020. – Т. 10, №3. – С. 177–180.

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**Амбарцумян Наталья Александровна
Валлис Ингеборга
Волосков Игорь Владимирович
Григорец Фания Исмаиловна
Зенкова Дарья Михайловна
Игнатьева Галина Александровна
Костенко Александр Петрович
Костенко Елена Геннадьевна
Ларина Елена Анатольевна
Матасова Ирина Юрьевна
Мычко Елена Иосифовна
Патюпина Евгения
Сдобняков Виктор Владимирович
Серебренникова Анна Валерьевна
Соколов Владимир Львович
Соткина Светлана Александровна
Толстых Ольга Сергеевна
Тулупова Оксана Владимировна
Шутова Елена Геннадиевна**

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКИ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА
СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

Монография

Ответственные редакторы
Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева

Компьютерная верстка *Д.И. Ларионова*

Подписано в печать 01.11.2021 г.
Дата выхода издания в свет 09.11.2021 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 10,23. Заказ 2335. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>

Отпечатано в ООО «Типография «Перфектум»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 52