

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ
ЭКОНОМИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

ТОМ 4 НОМЕР 1 ФЕВРАЛЬ 2018

ISSN 2411-2046

**INTERNATIONAL JOURNAL OF
ECONOMICS AND EDUCATION**

VOLUME 4 NUMBER 1 FEBRUARY 2018

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ ЭКОНОМИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
INTERNATIONAL JOURNAL OF ECONOMICS AND EDUCATION**

**Том 4, Номер 1, Февраль 2018
Volume 4, Issue 1, February 2018
ISSN: 2411-2046**

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-52808 от 8 февраля 2013 года. Журнал издается с мая 2015 года. Выходит один раз в три месяца (февраль, май, август, ноябрь).

Индексируется в РИНЦ.

СОЦИОГУМАНИТАРНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНОЙ ЖУРНАЛ

Главный редактор

Чигишева Оксана Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия)

Заместитель главного редактора

Мовчан Ирина Викторовна, кандидат экономических наук, доцент, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия)

Международный редакционный совет

Карпова Галина Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия)

Федотова Ольга Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия)

Гольц Рейнхард, доктор философии, профессор, иностранный член Российской академии образования, Университет Магдебурга (Магдебург, Германия)

Попов Николай, доктор педагогических наук, профессор, Софийский университет (София, Болгария)

Лозано Рикардо, доктор философии, доцент, Университет Хасана Кэлионку (Газиантеп, Турция)

Ахтямов Мавлит Калимович, доктор экономических наук, доцент, Южно-Уральский государственный университет (Челябинск, Россия)

Мельничук Марина Владимировна, доктор экономических наук, кандидат педагогических наук, профессор, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Москва, Россия)

Платонова Елена Дмитриевна, доктор экономических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия)

Абуселидзе Гиорги Давидович, доктор экономических наук, профессор Батумский государственный университет имени Шота Руставели (Батуми, Грузия)

Чабелкова Инна, кандидат экономических наук, младший профессор, Карлов Университет (Прага, Чешская Республика)

Редакционно-издательская группа

Заведующая редакцией журнала – Бондаренко Анна Валерьевна

Выпускающий редактор – Фролова Татьяна Александровна

Технический редактор – Чигишев Андрей Владимирович

Переводчик – Здорикова Дарья Владимировна

Дизайнер – Наливайко Татьяна Николаевна

Рецензенты номера

Бермус А.Г., Мовчан И.В., Туманян Ю.Р., Чигишева О.П..

Учредитель – Общество с ограниченной ответственностью Международный исследовательский центр «Научное сотрудничество»

Адрес учредителя: 344010, Ростовская обл., г. Ростов-на-Дону, пр-т Чехова, д. 94, корп. А, оф. 411.

Телефон/факс: 8 (863) 264-94-30

E-mail: editors@eejournal.ru

Адрес редакции: 344010, Ростовская обл., г. Ростов-на-Дону, пр-т Чехова, д. 94, корп. А, оф. 411.

Телефон/факс: 8 (863) 264-94-30

E-mail: editors@eejournal.ru

Website: www.eejournal.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Экспертное мнение	5
ИНКЛЮЗИВНОСТЬ – БАЗОВЫЙ ИМПЕРАТИВ СОВРЕМЕННОЙ ЭКОНОМИКИ <i>Мамедов О.Ю., Ищенко-Падукова О.А.</i>	5
Теория и практика экономического развития	20
МЕТОДОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССАМИ МОДЕРНИЗАЦИИ В РАМКАХ ИНТЕГРИРОВАННЫХ СТРУКТУР <i>Сальникова Ю.К.</i>	20
Педагогика и современное образование	33
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОПИИ ОРГАНИЗАЦИИ <i>Кравченко О.Ю., Светашев С.С., Шовкун Л.А., Володько Н.А., Глебов К.А., Глебова О.А.</i>	33
ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ <i>Сыдыкова Г.М.</i>	49
Научный дебют	65
ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ <i>Бекжанова Н.С.</i>	65
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ МНОГОДЕТНЫМ СЕМЬЯМ ДЕВИАНТНОГО ТИПА В РАМКАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ <i>Федорова М.В.</i>	79
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	95

CONTENTS

Expert opinion	5
INCLUSION – THE BASIC IMPERATIVE OF THE CONTEMPORARY ECONOMY <i>Mamedov O.Yu., Ishchenko-Padukova O.A.</i>	5
Theory and practice of economic development	20
METHODOLOGY OF MANAGING THE UPGRADE PROCESSES WITHIN INTEGRATED STRUCTURES <i>Salnikova Yu. K.</i>	20
Pedagogy and modern education	33
SHAPING THE PROFESSIONAL COMPETENCIES BY CREATING A DIGITAL COPY OF THE ORGANIZATION <i>Kravchenko O. Yu., Svetashev S. S., Shovkun L. A., Volodko N. A., Glebov K. A., Glebova O. A.</i>	33
TECHNOLOGIES FOR SHAPING THE CREATIVE COMPETENCY IN STUDENTS <i>Sydykova G. M.</i>	49
Research debut	65
FACTORS DEVELOPING A POSITIVE I-CONCEPT IN YOUTH IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION <i>Bekzhanova N. S.</i>	65
PARTICULARITIES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR MULTI- CHILD FAMILIES OF DEVIANT TYPE WITHIN GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS <i>Fedorova M. V.</i>	79
GUIDE FOR AUTHORS	95

ЭКСПЕРТНОЕ МНЕНИЕ / EXPERT OPINION

Инклюзивность – базовый императив современной экономики*

Октай Юсуфович Мамедов, Оксана Александровна Ищенко-Падукова

Южный федеральный университет

Аннотация. Особенность современного этапа развития экономики заключается в том, что в ней происходит смена система приоритетов, отражающая изменения в уровне развития глобальной экономики и доминантных факторах ее динамики. Если категорию «глобальная экономика» трактовать как синоним «экономика человечества», то становится понятно, что приоритеты и факторы ее развития задает производство рыночно-зрелых национальных экономических систем. Этот тезис хорошо объясняет современный парадокс – хотя то, что актуально для зрелых экономик, не является таковым для развивающихся экономик, тем не менее, именно приоритеты рыночно-зрелых национальных экономических систем задают приоритеты и развивающимся экономикам. Основную позицию среди этих приоритетов занимает принцип инклюзивности, который постепенно становится системным императивом, то есть захватывает практически все отрасли и экономики и все сферы общественной жизни.

Ключевые слова: инклюзивность как императив современной экономики, противоречия инклюзивности, сильные и слабые стороны инклюзивности.

Inclusion – the basic imperative of the contemporary economy

Okta Yu. Mamedov, Oksana A. Ishchenko-Padukova

Southern Federal University

* Статья подготовлена в рамках проекта – победителя Грантового конкурса 2016/2017 Стипендиальной программы В. Потанина «Разработка магистерской программы инклюзивного образования – Креативная экономика» и разрабатывалась на средства гранта Фонда В. Потанина.

Abstract. The particularity of the contemporary stage of development of the economy consists in its undergoing the change of priorities system which mirrors the change in the development level and prevailing behavior factors of the global economy. If the "global economy" category is treated as a synonym for the "economy of the humanity", it becomes clear the priorities and factors of its development are set by production of national economic systems which are mature in terms of market. This thesis explains the contemporary paradox well. While what is relevant for mature market economies is irrelevant for the developing ones, nevertheless, it is priorities of the mature national economic systems that define priorities of the developing economies. Among these priorities, the key one is the inclusion principle which gradually becomes a systemic imperative, i.e. it is taking over almost all branches of the economy and all spheres of public life.

Keywords: inclusion as an imperative of the contemporary economy, controversies of inclusion, strong and weak points of inclusion.

Феномен инклюзивности в сущностной трактовке не сложен: он обозначает равный доступ к образованию и труду для всех категорий трудоспособных, с учетом их физических и иных ограничений и способностей [5]. На первый взгляд, такая трактовка не вызывает трудностей и не таит противоречий. Тем не менее, практика реализации принципа инклюзивности обнаруживает, что в реальности существуют объективные противоречия в самом процессе и инструментарии инклювизации. Николь Макмиллан имела все основания заявить – «Инклюзивность – это не просто процесс, который можно реализовать в школе или классе... Инклюзивность – это философия принятия разнообразия. Это идея, которая вносится в наши школы, которая требует значительного числа изменений со стороны всех членов школьного сообщества. Школы имеют долгую историю сегрегации, особенно когда дело доходит до обучения студентов с ограниченными возможностями. И только в

последние годы это образование прилагает усилия, чтобы понять философию инклюзивности» [12, с. 35].

Экономика всегда отражает качественные перемены в технико-технологическом состоянии общественного производства. Такие скачки находят отражение в экономической организации производства, а также их социальные последствия, часть из которых носит необходимый характер. И современный скачок показывает, что мы находимся на той ступени общественного производства, которая позволяет учитывать личностный и индивидуальные особенности каждого его участника. Фактически на наших глазах формируется и реализуется новый критерий международной конкурентоспособности национальной экономики [8]. Самое важное в этом новом критерии в том, что он носит социально-производственный характер. Можно даже утверждать, что мы наблюдаем начало эпохи всеобщности такого феномена, как инклюзивность [10]. Более того, чем сильнее будет утверждаться креативная экономика, технически отвечающая требованиям в эпоху инклюзивности, тем сильнее производство обращается к особенностям реальной инклювизации национального производства.

Конечно, та или иная историческая ступень общественного производства испытывает разную степень интерес к ее участникам. На первобытной ступени экономического движения преобладал интерес к индивиду, что имело под собой объективную основу – эффективность использования ручных орудий производства во многом определялась субъективными свойствами применяющего эти орудия индивида. Однако по мере приобретения орудиями производства индустриального характера применения и, следовательно, по мере «расхождения» между субъектом и инструментарием производственных процессов, этот интерес к субъекту уменьшался. В конвейерном же производстве он вообще упал до величины некой статистической погрешности. Тем парадоксальнее оказалось обратное движение, исходным пунктом которого явилось формирование и массовое распространение компьютерно-интернетной

технологии. Именно с этого пункта производственные процессы и их технологическая оснащенность обнаруживают устойчивый тренд к инклюзивности, в основе которой находится интерес к индивидуальным и социальным особенностям личности.

Реализация инклюзивности порождает так называемую «персонифицированную экономику», то есть экономику, построенную с учетом перспектив ее «инклюзивной» оптимизации. Более того, необходима и соответствующая «инклюзивная» реорганизация труда и производства, экономики и общества, образования и здравоохранения [1]. Между тем за рубежом «в аспекте инклюзивности рассматриваются практически все стороны общественного производства – и экономический рост, и региональная экономика, и труд в инклюзивном обществе, и стратегия финансирования, возможности молодежи в инклюзивной экономике, экологические аспекты инклюзивной экономики и многое другое» [11, с. 15].

На Всемирном экономическом форуме (ВЭФ), который традиционно проходит в Давосе, рассматривали, в частности, альтернативную, принятой сегодня, систему оценки экономического развития стран. Ее называют современным аналогом валового внутреннего продукта (ВВП) – главного экономического показателя, по которому определяется положение страны в мире.

Чем же отличается новая система макроэкономических индикаторов? Включением особого показателя – индекса (или рейтинга) инклюзивного развития (Inclusive Development Index) национальной экономики. На Форуме было показано, что он должен «информировать общество и помогать устойчивому и инклюзивному экономическому развитию». Проще говоря, это показатель, который учитывает не только динамику размеров валового национального продукта, но и еще 11 параметров, а значит, более сможет полнее отразить реальное положение дел в стране, а не только состояние ее производственных мощностей. Индекс составляется второй год подряд, в нем

насчитывается 12 показателей, которые разделены на три группы: рост и развитие (ВВП на душу населения, производительность труда – ВВП на одного работника, ожидаемая продолжительность здоровой жизни, занятость населения); инклюзивность (коэффициент расслоения общества по доходам, уровень бедности, коэффициент расслоения общества по распределению богатства, медианный доход); преемственность поколений и устойчивость развития (скорректированные чистые сбережения, парниковая интенсивность ВВП, государственный долг, коэффициент демографической нагрузки. Из всех этих показателей складываются сначала групповые индексы, а потом получается итоговый (их среднее арифметическое) [4].

Креативная экономика – приоритетная сфера трудовой занятости и социальной реабилитации для лиц с ограниченными возможностями. Инклюзивно-адаптивная реорганизация производственных процессов преследует три цели:

- активная социальная реабилитация лиц с высшим образованием, специализация которых обеспечивает действительную реализацию их ограниченной трудоспособности;
- расширение творческого потенциала в тех отраслях и регионах национальной экономики, которые ощущают особую потребность в росте числа лиц, занятых в сфере креативных отраслей;
- обеспечение самостоятельными источниками доходов для лиц с высшим образованием, но ограниченными возможностями здоровья, что является главным условием социальной реабилитации названных категорий.

Специфика инклюзивного образования в креативной экономике определяется ее ориентацией на использование особых образовательных технологий (аудио-, видео-, дистанционное обучение, адаптированные формы учебного процесса), компенсирующих ограниченные возможности названной категории лиц в сфере обучения и познания. Экономическая же функция заключается в формировании дополнительного и устойчивого источника

трудовых ресурсов в регионах, испытывающих деформацию на рынке труда в связи с кризисными явлениями. Социальная роль предлагаемых преобразований состоит в том, общество и его институты сознательно берут на себя миссию экспериментальной апробации технологии инклюзивного образования с целью ее последующего распространения в других регионах и учебных заведениях.

Для этого необходима принципиальная адаптационная переработка учебного материала и методов его преподавания, учитывающий реальные особенности контингента обучаемых. С учетом этих особенностей работа с абитуриентами сама представляет собой особый и начальный этап социальной реабилитации и должна рассматриваться как «нулевой цикл» реализации данной учебной (бакалавриатской и магистерской) программы. Предполагается разработка особой профиограммы личности абитуриента инклюзивного образования посредством привлечения к данной работе представителей органов здравоохранения и социальной защиты, соответствие которой является критерием для зачисления данного абитуриента на программу магистерской подготовки.

Должна быть предусмотрена организация практик, стажировок и трудоустройства выпускников на профильных предприятиях, в том числе и за рубежом. С учетом отмеченных особенностей контингента обучающихся по инклюзивной программе магистерской подготовки организация практик, стажировок и трудоустройства выпускников будет носить исключительно индивидуальный характер, учитывающий реальный потенциал трудоспособности каждого выпускника, включая возможности организации рабочего места на дому, а также в близлежащих производственных организациях.

Особенно важно реализовать механизмы повышения привлекательности данной образовательной программы на рынке образовательных услуг. Широкая кампания по доведению до населения информации об открытии названной

программы (привлечение средств массовой информации, проведение рекламных мероприятий), при фактическом отсутствии аналогичных программ в других вузах, должна стать отдельным направлением в продвижении ее бренда. Кроме того, реализация программы предполагает активное взаимодействие с региональными отделениями инклюзивных организаций, а также с теми органами региональной администрации, которым вменен патронаж над соответствующими категориями населения.

Инклюзивная система образования (на магистерском уровне) является базовым трендом в развитии глобального высшего образования, формируясь в качестве самостоятельной тенденции и в системе российского высшего (магистерского) образования. Особую значимость отмеченной тенденции придает то обстоятельство, что инклюзивное образование становится неотъемлемым элементом в социальном механизме обеспечения – в соответствии с международным правом – основных прав человека в сфере образования. На практике инклюзивное образование во многом сводится к реализации права инвалидов на высшее профессиональное образование, причем принцип инклюзивности осуществляется без дискриминации на основе равных возможностей получения специального образования на всех его уровнях [6].

Общая концепция инклюзивного магистерского образования основывается на следующих постулатах:

– лица с ограниченными возможностями не должны быть исключаемыми из общей системы высшего магистерского образования по причине своих ограниченных социальных, этнических или физических возможностей;

– лица с ограниченными возможностями могут и должны получить доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному профессиональному высшему (магистерская ступень) образованию наравне с другими лицами (у которых отсутствуют физические ограничения) в рамках возможностей тех сообществ, в которых они живут;

– лица с ограниченными возможностями должны получать необходимую организационную и материальную поддержку в рамках общей системы образования для содействия получению названной категорией лиц эффективного образования;

– максимальная эффективность свойственна тем индивидуализированным мерам поддержки лиц с ограниченными возможностями, которые максимизируют академическое и социальное развитие индивидов в соответствии с принципами инклюзивности.

В настоящее время существует неоправданная многозначность трактовки сущности «инклюзивного образования», и эта многозначность усложняет организацию работы по внедрению и развитию общенациональных инклюзивных образовательных систем.

По нашему мнению, смысл инклюзивного магистерского образования выходит за рамки образовательного процесса, не имея самостоятельного, обособленного значения, поскольку рациональность инклюзивного подхода к процессу получения высшего профессионального образования оправдана только в той мере, в какой она реализуется в главной сфере общества – в сфере производства. Иными словами, инклюзивность в образовании, не поддерживаемая инклюзивностью в производстве, приобретает какое-то половинчатое содержание. Таким образом, инклюзивность наполняется двухсферным содержанием, а инклюзивное образование оправдано, только если оно подкрепляется инклюзивностью в экономике.

Из этого следует, что концепция инклюзивного высшего образования не сводится только к осуществлению права на образование для инвалидов; более того, исключение из процесса образования по причине инвалидности, испытываемого детьми и взрослыми с инвалидными признаками, не только представляет собой дискриминацию именно в сфере образования, но и препятствует их содержательному участию наравне с другими во всех сферах общественной жизни. В прагматическом смысле речь идет о предоставлении

государством определенного объема обязательств с его стороны по обеспечению качественного инклюзивного образования для людей с инвалидностью.

В каждой стране многое зависит от того, являются ли основополагающие международные договоры по правам человека частью внутреннего национального законодательства. Конечно, такое включение означает невозможность нарушения обязательств по инклюзивности – ни принимающим эти обязательства государством, ни другими сторонами, включая институциональных «поставщиков образования». В то же время следует отметить, что обязательство обеспечить инклюзивную систему образования требует большего, чем принятие законов о недопустимости дискриминации инвалидов в процессе профессионального высшего образования, – в форме соответствующей реформы системы национального образования [3].

Право на инклюзивное образование является одним из основополагающих прав человека и каждого ребенка с инвалидностью, а реализация этого права осуществляется в пределах наличных академических, социальных и экономических возможностей. В то же время необходимо предостеречь против квази-инклюзивности, попытки выдать за реализацию права инклюзивности некую интеграцию в образовательное пространство индивида с инвалидностью. Между тем неполная передача образования студентам с инвалидностью часто помечается как инклюзивность, что имеет отрицательные последствия для общей системы инклюзивного образования. В подобной ситуации следует приветствовать тестирование образовательной практики на предмет ее соответствия ключевым характеристикам системы инклюзивного образования:

1) лица, претендующие на инклюзивный подход, должны быть признаны партнерами в образовательном процессе, а не только как получатели образования;

2) инклюзивное образование предполагает соответствующие преобразования культуры, политики и практики во всех образовательных средах;

3) реализация принципов инклюзивного образования означает устранение барьеров, препятствующих их достижению;

4) основными особенностями инклюзивного образования являются:

- направление необходимых ресурсов на развитие инклюзивного образования;
- введение гибких учебных программ, неформальных методов преподавания, а также форм обучения, адаптированных к различным требованиям и стилям обучения;
- получение преподавателями и другими сотрудниками специальной педагогической подготовки для успешной работы в инклюзивной среде;
- обеспечение плавного перехода для лиц, поддерживаемых инклюзивным образованием, по основным ступеням высшего образования: бакалавриат – магистратура – аспирантура – трудовая деятельность;
- мониторинг эффективности различных форм инклюзивного образования на разных ступенях высшего образования.

Что касается технологии инклюзивного образования, то она характеризуется определенными обязательными требованиями.

Студенты с нарушениями возможностей для общения, тем не менее, должны иметь возможность выражать свои мысли и учиться с использованием альтернативного или расширенного общения, включая электронные средства связи.

Студенты с проблемами в сфере социальной коммуникации должны поддерживаться посредством адаптации к организации в классе, включая

работу в парах, обучение по принципу «равный – равному», приближение к учителю и созданием структурированной и предсказуемой учебной среды.

Студенты с интеллектуальными нарушениями должны быть обеспечены конкретными, наблюдаемыми, визуальными и легко читаемыми учебными и учебными материалами в безопасной, спокойной и структурированной учебной среде.

Инклюзивное образование требует формирования системы профессиональной поддержки учителей в учебных заведениях инклюзивного типа.

Родители (опекуны) студентов-инвалидов могут участвовать в разработке и осуществлении учебных программ, включая индивидуальные планы образования. Они могут сыграть значительную роль в консультировании и поддержке учителей в оказании поддержки отдельным студентам.

Эффективное инклюзивное образование требует и специфических методов оценки успеваемости учащихся, учитывающих присущие им индивидуальные препятствия. Традиционные системы оценки, использующие стандартизированные оценки результатов обучения и достижений, не могут выступать единственным показателем успеха как для «инклюзивных» учащихся, так и для «инклюзивных» учебных заведений. Более того, недопустимая для инклюзивного образования система стандартных оценок даже может помешать студентам с ограниченными возможностями в индивидуальном продвижении к намеченным целям.

Выдающееся место в системе и методике инклюзивного высшего (магистерского) образования занимают онлайн-инструменты, способные обеспечить условия, делающие доступной совместную работу. Инклюзивное образование ставит особую проблему для разработчиков программного обеспечения, которая заключается в оптимизации доступности онлайн-образования для людей с ограниченными возможностями, которое в этих условиях превращается фактически в главный инструмент обучения [7].

Идеальный интерфейс, используемый в инклюзивном образовании, должен был бы обеспечить одновременное речевое и текстовое взаимодействие, а также конкретные возможности для инвалидов различных категорий, а также обеспечение синхронного перевода речи в режиме реального времени – в форму, подходящую для лиц с проблемами слуха (будь то язык жестов, чтение с губ или демонстрация текста), одновременно с синхронным переводом текста в режиме реального времени, да еще в форму, подходящую для лиц с трудностями в сфере визуализации (будь то аудио или шрифт Брайля). Отсутствие идеального интерфейса остается основным препятствием на пути к открытому дистанционному образованию, включающему в качестве своего важного сектора инклюзивное обучение [2].

Базовые принципы инклюзивной системы оценки основаны на практике инклюзивной работы с обучаемыми разных возрастов:

1) все учащиеся с ограниченными возможностями должны быть включены в систему оценки;

2) решения о том, как именно учащиеся с ограниченными возможностями участвуют в системе оценок, являются результатом участия, размещения и альтернативных процессов принятия решений об оценке;

3) все учащиеся с ограниченными возможностями включаются в процесс публичного оглашения оценок, когда учащиеся с ограниченными возможностями оцениваются публично, с той же частотой и форматом, что и все остальные учащиеся, независимо от того, участвуют они в них или нет, или в альтернативной оценке;

4) результаты оценки учащихся с инвалидностью оказывают такое же влияние на итоговый показатель подотчетности, что и на результаты других студентов, независимо от того, как учащиеся участвуют в системе оценки;

5) универсальность разработанных оценок делает их доступными для самого широкого круга студентов, включая учащихся с ограниченными

возможностями и студентов, а также для проведения универсальных тестовых опросов и универсальной проверки теста.

За последнее десятилетие был достигнут значительный прогресс в продвижении к реальным инклюзивным системам образования и внедрении соответствующих методик оценки. На этом фоне стали очевидны отрицательные последствия исключения учащихся с ограниченными возможностями: уменьшение числа студентов в магистратуре, исключение из учебной программы и отсутствие информации об образовательных результатах учащихся с ограниченными возможностями. Открытый доступ к учебной программе стал важной частью повышения эффективности учебной активности лиц с инвалидными дефектами при проведении государственных оценок. В результате появились положительные последствия включения студентов-инвалидов и повышения производительности; ожидания студентов выросли; увеличился доступ к учебной программе; учителя стали более квалифицированными в обучении студентов с ограниченными возможностями.

Однако можно констатировать и непреднамеренные негативные последствия. Альтернативные способы участия в оценке – иначе, чем другие студенты, с проживанием или альтернативной оценкой, допускаются только в той степени, в которой они допускаются для других категорий учащихся. Исключения из оценки допускаются для учащихся с ограниченными возможностями только в той степени, в которой они допускаются для других учащихся. Все учащиеся всех учебных заведений, которые получают образовательные услуги на инклюзивной основе, включаются в систему оценки. Исключения никогда не допускаются только потому, что у студентов есть инвалидность. Это тем более важно, что долгий период студенты с ограниченными возможностями были исключены из универсальных оценок. Тогда возникает соблазн попытаться защитить студентов, сохранить их на простом уровне оценки. Инклюзивное обучение должно противодействовать этой тенденции [9].

Список использованных источников / References in Russian

1. Ахметова Д. З. Инклюзивное образование – путь к инклюзивному обществу // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 1. – С. 65-70.
2. Банч Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 3. – С. 50-67.
3. Боровик В. Г. Об организации инклюзивного образования в условиях совершенствования образовательного законодательства // Администратор образования. – 2013. – № 7. – С. 55-61.
4. В Давосе придумали альтернативу показателю ВВП. И кто теперь мировой лидер? // Meduza [Электронный ресурс]. – URL: https://meduza.io/cards/v-davose-pridumali-alternativu-pokazatelyu-vvp-i-kto-teper-mirovoy-lider?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com (дата обращения: 14.01.2018).
5. Валицкая А. П., Рабош В. А. Инклюзивное образование – образование для всех // Социальная педагогика. – 2009. – № 1. – С. 18-22.
6. Винзер М. От интеграции к инклюзии: история специального образования в XX веке // Дефектология. – 2010. – № 6. – С. 9-21.
7. Ганчукова Д. Р. Инклюзивное образование: сущность, подходы и опыт реализации // Философия образования. – 2013. – № 1. – С. 193-198.
8. Голыня И. А. На пути к инклюзивному образованию // Логопед. – 2011. – № 6. – С. 113-117.
9. Гордеева И., Лисицына М. Инклюзия: плюсы и минусы // Здоровье дошкольника. – 2014. – № 2. – С. 2-17.
10. Дементьева И. Ф., Сопыряева С. А. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы // Народное образование. – 2012. – № 4. – С. 182-185.
11. Мамедов О. Ю. Экономика инклюзивной цивилизации // TERRA ECONOMOCUS, 2017. – Т. 15, № 1. – С. 15.
12. McMillan, Nicole M., Inclusive Education: The Benefits and the Obstacles // Education and Human Development Master's Theses. – 2008. – P. 35.

Список использованных источников на английском языке / References in English

1. Akhmetova D. Z. Inklusivnoe obrazovanie – put k inklusivnomu obshchestvu [Inclusive education – a way to inclusive society] // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka [Pedagogical education and science]. – 2014. – No. 1. – P. 65-70. [In Russian]
2. Banch G. 10 klyuchevykh punktov uspeshnoy inkluzii [10 key points for successful inclusion] // Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders]. – 2010. – No. 3. – P. 50-67. [In Russian]
3. Borovik V. G. Ob organizatsii inkluzivnogo obrazovaniya v usloviyakh sovershenstvovaniya obrazovatel'nogo zakonodatel'stva [On organizing inclusive education in conditions of improvement of legislation on education] // Administrator obrazovaniya [The administrator of education]. – 2013. – No. 7. – P. 55-61. [In Russian]
4. V Davose pridumali alternativu pokazatelyu VVP. I kto teper mirovoy lider? [An alternative to GDP index invented in Davos. So who is the world leader now?] // Meduza [Medusa online media] [Online]. – URL: https://meduza.io/cards/v-davose-pridumali-alternativu-pokazatelyu-vvp-i-kto-teper-mirovoy-lider?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com (available: 14.01.2018). [In Russian]
5. Valitskaya A. P., Rabosh V. A. Inklusivnoe obrazovanie – obrazovanie dlya vsekh [Inclusive education – education for everyone] // Sotsialnaya pedagogika [Social pedagogy]. – 2009. – No. 1. – P. 18-22. [In Russian]
6. Vinzer M. Ot integratsii k inkluzii: istoriya spetsialnogo obrazovaniya v XX veke [From integration to inclusion: history of special education in the 20th century] // Defektologiya [Defectology]. – 2010. – No. 6. – P. 9-21. [In Russian]

7. Ganchukova D. R. Inklyuzivnoe obrazovanie: sushchnost, podkhody i opyt realizatsii [Inclusive education: essence, approaches and implementation experience] // *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of education]. – 2013. – No. 1. – P. 193-198. [In Russian]
8. Golynya I. A. Na puti k inklyuzivnomu obrazovaniyu [On the way to inclusive education] // *Logoped* [Speech pathologist]. – 2011. – No. 6. – P. 113-117. [In Russian]
9. Gordeeva I., Lisitsyna M. Inklyuziya: plyusy i minusy [Inclusion: pros and cons] // *Zdorovye doshkolnika* [Health of preschoolers]. – 2014. – No. 2. – P. 2-17. [In Russian]
10. Dementyeva I. F., Sopyryaeva S. A. Inklyuzivnoe obrazovanie: problemy i perspektivy [Inclusive education: problems and prospects] // *Narodnoe obrazovanie* [Public education]. – 2012. – No. 4. – P. 182-185. [In Russian]
11. Mamedov O. Yu. Ekonomika inklyuzivnoy tsivilizatsii [The economy of inclusive civilization] // *TERRA ECONOMICUS*, 2017. – Vol. 15, No. 1. – P. 15. [In Russian]
12. McMillan, Nicole M., *Inclusive Education: The Benefits and the Obstacles* // *Education and Human Development Master's Theses*. – 2008. – P. 35.

Информация об авторах:

Октай Юсуфович Мамедов, доктор экономических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия).

Оксана Александровна Ищенко-Падукова, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры политической экономики и экономической политики, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия).

Information about the authors:

Oktay Yu. Mamedov is a doctor of economics, professor, honored scientist of the RF, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia).

Oksana A. Ishchenko-Padukova is a candidate of economics, associate professor, associate professor at the department of political economy and economic policy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia).

***ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ /
THEORY AND PRACTICE OF ECONOMIC DEVELOPMENT***

**Методология управления процессами модернизации
в рамках интегрированных структур**

Юлия Константиновна Сальникова

Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ)
имени М.И. Платова

Аннотация. В статье разработан подход к управлению модернизацией в рамках интегрированной бизнес-группы, основанный на том, что формирование приоритетных направлений модернизации предложено осуществлять не только на основе оценки экономической эффективности модернизационных проектов, но и с учетом потенциала модернизации предприятия и его подразделений. Разработан алгоритм анализа достаточности потенциала модернизации производственных систем, позволяющий выявить как сильные, так и слабые стороны потенциала модернизации, определить проблемные аспекты в управлении предприятием, которые должны быть устранены до начала модернизации, определить ключевые барьеры и факторы успеха модернизации. Проведена рейтинговая оценка предприятий, входящих в состав бизнес-группы, с целью определения наиболее инвестиционно-привлекательных объектов среди них на основе расчета комплексного показателя потенциала модернизации, учитывающего организационно-управленческий и кадровый компоненты потенциала модернизации.

Ключевые слова: модернизация, интегрированные бизнес-группы, рейтинговая оценка, установление приоритетов.

**Methodology of managing the upgrade processes
within integrated structures**

Yulia K. Salnikova

M. I. Platov South Russian State Polytechnical University (NPI)

Abstract. In the paper, the author's approach to managing the upgrade within an integrated business group is described. The approach relies on the suggestion that the priority focus areas for upgrade should be outlined not only by evaluating the economic efficiency of the upgrade projects but also considering the upgrade potential of the enterprise and its units. An algorithm has been developed for analyzing sufficiency of the upgrade potential in production systems. The algorithm allows finding out both strong and weak points of the upgrade potential, aspects of concern in the enterprise management to be eliminated before the upgrade is commenced, and the key barriers to and success factors of the upgrade. The enterprises incorporated into the business group were rated in order to identify the most highly-sought investment objects among them by calculating the composite index of the upgrade potential which takes into account both the organizational and managerial component of the upgrade potential and the personnel one.

Keywords: upgrade, integrated business groups, rating score, prioritizing.

Введение. Проблема управления процессами модернизации общепризнана. Необходимость системной и комплексной модернизации экономики обозначена на государственном уровне, определены приоритетные направления развития, действует Совет при президенте РФ по модернизации и инновационному развитию.

Одним из приоритетных направлений является развитие машиностроительной отрасли, которая на данном этапе испытывает ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных проблем, о чем свидетельствуют многочисленные данные государственной статистики [9]. Очевидна необходимость поэтапного решения данных проблем на основе обеспечения каскадного накопления необходимых ресурсов и потенциала. Это, в свою

очередь, обуславливает актуальность дополнения и корректировки методологической базы и прикладного управленческого инструментария по данному вопросу.

Проблемная область, рассматриваемая в исследовании, описывает следующие узкие места (см. рисунок 1):

- экономическая неопределенность;
- высокая интенсивность технологических изменений;
- ограниченность финансовых ресурсов;
- отсутствие эффективного инструментария управления модернизацией;
- наличие проблемы выбора альтернатив при финансировании проектов модернизации.

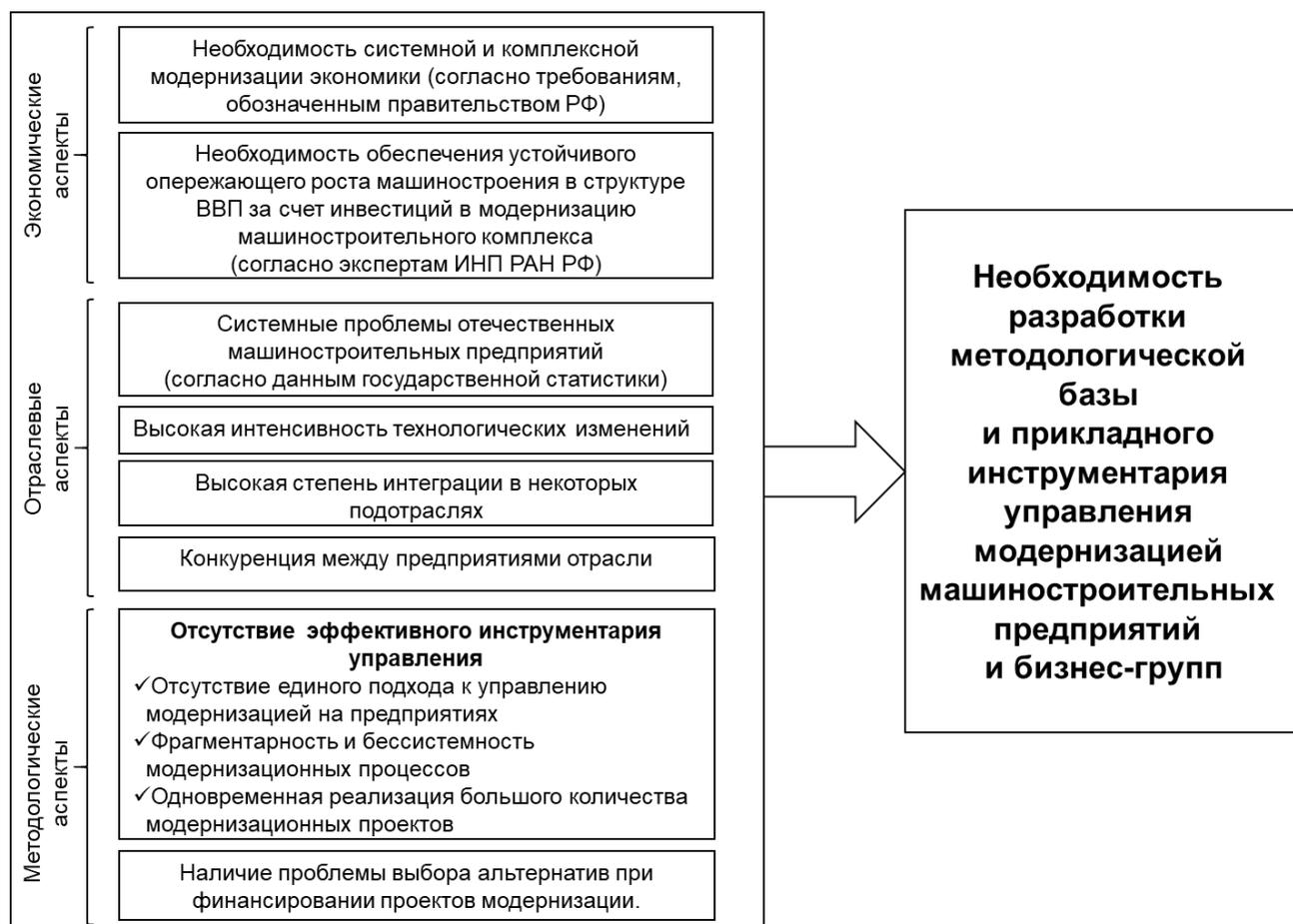


Рисунок 1. Проблемные аспекты управления модернизацией машиностроительных предприятий

Работа основывается на предположении о существовании взаимосвязи между эффективностью модернизации предприятий и их готовностью к ее осуществлению, которая описывается определенным набором критериев, отражающих некоторое компромиссное состояние экономических, технических и социальных подсистем.

Для решения представленных задач рассмотрены основные подходы к категории «модернизация» на макро-, мезо- и микроуровнях. При этом выявлены характерные черты модернизации, которые должны быть учтены при разработке инструментария, а именно потребность, приоритетность, преемственность, последовательность, целенаправленность, системность, комплексность, эталонность. Обоснован тезис о приоритетном рассмотрении процессов модернизации на базе интегрированных бизнес-групп, поскольку они обладают возможностью накопления избыточного ресурса, направляемого на модернизацию.

Результаты. В работе представлен подход к управлению модернизацией предприятий в рамках интегрированной бизнес-группы, основанный на рассмотрении двух возможных инвариантов готовности или неготовности структурных подсистем интегрированной компании к модернизации при распределении ресурсов. Для формализации указанной готовности в работе введен термин «потенциал модернизации предприятия», который описывается особым набором критериев и находится в определенном диапазоне значений.

В авторской трактовке «потенциал модернизации предприятия» понимается как совокупность факторов, характеризующих уровень готовности предприятия к реализации определенных видов модернизационных проектов.

Системология данного подхода опирается на следующие элементы:

- наличие цели (модернизация);
- выделение локальных предприятий в структуре интегрированной бизнес-группы (ИБГ);
- выделение однородных групп модернизационных проектов;

- выявление существенных факторов модернизации;
- отбор показателей, описывающих выявленные факторы;
- установление приоритетов (распределение финансовых ресурсов);
- неаддитивность и эмерджентность системы.

Последовательные этапы реализации предложенного подхода представлены на рисунке 2.

На начальном этапе на основании исходных данных о внешних факторах, объектах и бизнес-процессах, требующих усовершенствования либо кардинального обновления, причинах модернизации, предприятия, входящие в состав бизнес-группы, разрабатывают планы модернизационных проектов. Далее аналитическими службами управляющего органа, от которого зависит рассмотрение возможности и целесообразности финансирования каждого из представленных проектов, осуществляется анализ их свойств, взаимосвязей, структурирование по группам однородных проектов. В результате формируется база данных, содержащая в себе всю информацию о потенциально возможных модернизационных проектах, среди которых необходимо установить приоритеты. Для этого предлагается в рамках каждой группы однородных проектов осуществлять анализ и оценку потенциала модернизации каждого из объектов, претендующих на получение финансовых ресурсов, с целью выявления объекта, наиболее готового к модернизации и таким образом наиболее инвестиционно-привлекательного.

В связи с этим возникает необходимость разработки инструментальных средств анализа и оценки потенциала с целью получения обоснованных управленческих решений.

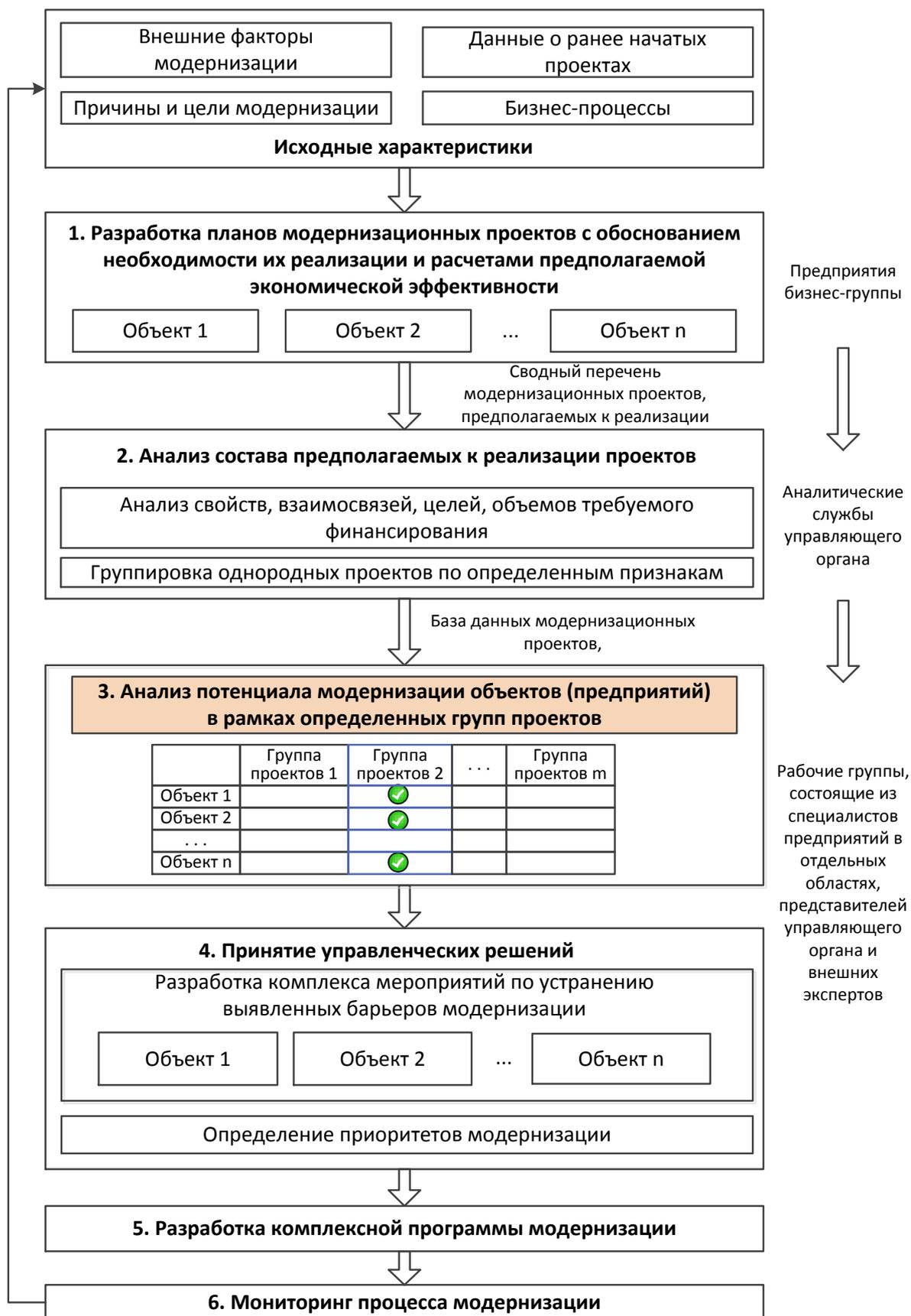


Рисунок 2. Процедура управления модернизацией предприятий в рамках бизнес-группы

Для этого был проведен теоретический и практический анализ особенностей функционирования машиностроительных предприятий, который позволил представить структуру потенциала модернизации машиностроительного предприятия в разрезе производственно-технологического, кадрового, организационно-управленческого и финансового компонентов с учетом ключевых факторов, отражающих состояние данных компонентов, а также внешних факторов, определяющих перспективы модернизации [10]. При этом в работе был сделан вывод о приоритетности организационно-управленческого и кадрового компонентов.

На рисунке 3 представлена разработанная процедура анализа потенциала модернизации предприятия. Сущность ее заключается в исследовании некоторой совокупности показателей, отражающих состояние ключевых факторов модернизации в разрезе представленных выше компонентов путем сравнения с базисными значениями, анализа динамики показателей и расчета комплексного показателя, на основании которого принимается решение о достаточности либо недостаточности потенциала.

При этом перечень показателей не является неизменным, а варьируется в зависимости от целей и направленности модернизационного проекта. При установлении базисных значений могут быть использованы аналогичные показатели наиболее передовых компаний согласно данным бенчмаркинговых исследований, общепринятые нормативные значения, метод экспертных оценок, что представляется важным для предприятий машиностроения.

По результатам расчета комплексного показателя определяется выбор стратегии для предприятия: если потенциал признается достаточным, то выбирается стратегия реальной модернизации, если недостаточным – стратегия наращивания потенциала.

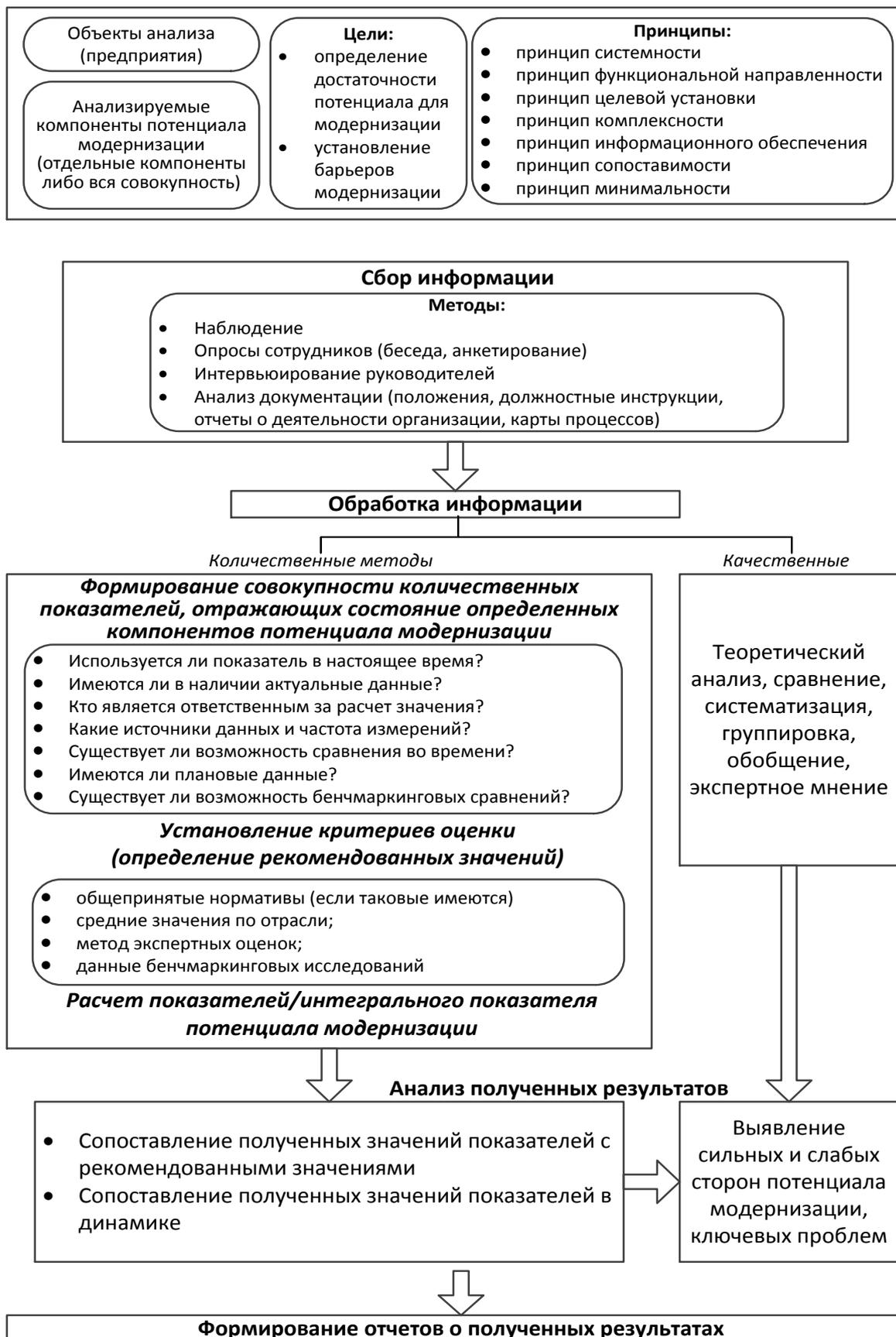


Рисунок 3. Процедура анализа потенциала модернизации предприятия

На рисунке 4 представлен укрупненный алгоритм рейтинговой оценки предприятий в составе ИБГ на основе расчета комплексного показателя потенциала с целью выявления наиболее перспективного с точки зрения модернизации объекта из их рассматриваемой совокупности. В качестве базовой модели использовался один из методов группы Expert Choice в формате «Модель расстояния от эталона», в соответствии с которым критерием принятия решения является минимум расстояния между исследуемыми и эталонным вариантами в факторном пространстве.

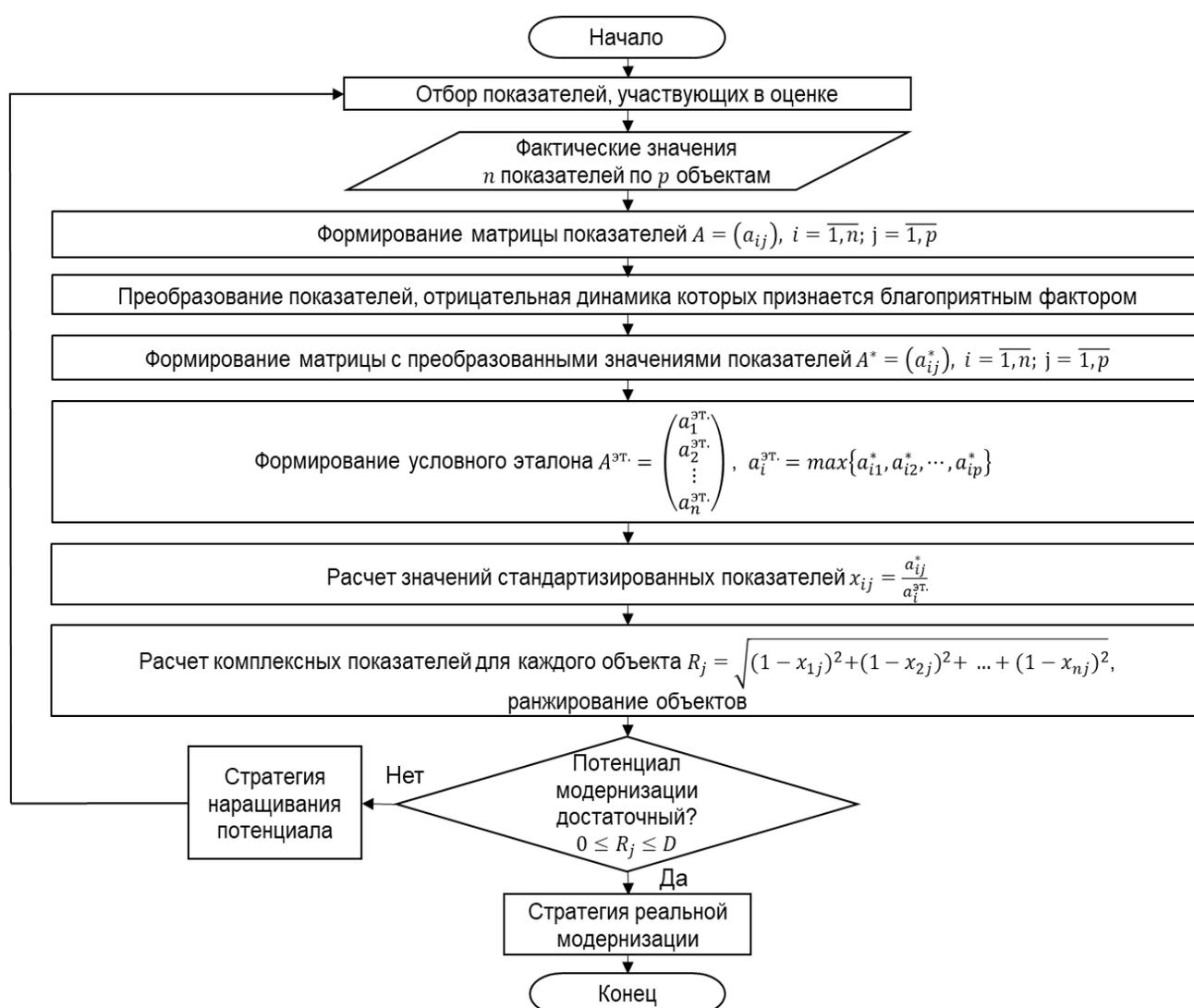


Рисунок 4. Алгоритм рейтинговой оценки предприятий в составе ИБГ

В работе проведено тестирование полученных теоретических результатов на базе группы типичных машиностроительных предприятий, входящих в состав ЗАО «Трансмашхолдинг», который является ведущим представителем

железнодорожного машиностроения. Следует отметить, что перспективы модернизации рассматриваемой бизнес-группы определяются таким специфическим фактором, как наличие основного потребителя ОАО «Российские железные дороги» и его высокая инвестиционная активность, связанная с необходимостью обновления подвижного состава как по качественным, так и по количественным характеристикам.

В работе проведена рейтинговая оценка предприятий по совокупности показателей, отражающих состояние организационно-управленческого и кадрового компонентов. В оценке принимали участие следующие предприятия:

- АО «УК Брянский машиностроительный завод»;
- ОАО «Тверской вагоностроительный завод»;
- ОАО «Демиховский машиностроительный завод»;
- ОАО «Коломенский завод»;
- ООО «ПК «Новочеркасский электровозостроительный завод».

Выбор указанных выше компонентов обоснован тем фактом, что в процессе анализа основных процессов, приоритетов и проблем модернизации рассматриваемых предприятий было установлено, что ключевыми барьерами для них являются барьеры организационно-управленческого и кадрового характера, связанные с фрагментарностью автоматизации и стандартизации управленческих процессов, качеством менеджмента, функциональной изолированностью и низкой эффективностью взаимодействий между подразделениями, мотивационной составляющей поведения коллектива и его низкой восприимчивостью к изменениям. В частности, отсутствием навыков работы со стандартным программным обеспечением у некоторых ответственных исполнителей, длительным процессом предоставления службами необходимой информации, необходимостью постоянных уточнений и корректировок. Так, в результате хронометража было установлено, что в структуре временных затрат на приобретение оборудования более 30% времени занимает согласование документации. Все это приводит к несоблюдению

сроков реализации модернизационных мероприятий и наличием неосвоенных и переходящих из года в год инвестиций [11].

По результатам оценки, наибольшим потенциалом по рассматриваемой совокупности показателей обладает Тверской вагоностроительный завод, что позволяет рассматривать его в качестве приоритетного объекта для осуществления мероприятий по технико-технологической модернизации в рамках бизнес-группы. Результаты оценки были использованы при обосновании управленческих решений, связанных с формированием стратегии развития.

Заключение. Таким образом, предложенный в работе инструментарий позволяет рассматривать процессы модернизации с точки зрения комплексного анализа многочисленных и разносторонних аспектов, что позволяет трактовать полученные результаты как основу для последующей разработки онтологии модернизации.

Список использованных источников / References in Russian

1. Абалкин Л. И. Назревшие перемены // Вопросы экономики. – 1998. – № 6. – С. 4-9.
2. Бадалова А. Г., Дмитров И. В. Концептуальная модель управления промышленными проектами в холдинговой компании // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: Социально-экономические науки. – 2013. – № 2. – С. 110-114.
3. Бадалова А. Г., Пановский В. Н. Управление рисками при реализации проектов технического перевооружения промышленных предприятий // Вестник МГТУ Станкин. – 2015. – № 1 (32). – С. 117-124.
4. Боровский В. Г. Методология управления модернизацией предприятий машиностроительных отраслей : автореф. дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством по отраслям и сферам деятельности». – Москва, 2017. – 35 с.
5. Еленева Ю. Я., Андреев В. Н. Технологический капитал: методологические основы концепции // Вестник МГТУ Станкин. – 2016. – № 1 (36). – С. 81-85.
6. Клейнер Г. Б. Системная модернизация отечественных предприятий: теоретическое обоснование, мотивы, принципы // Экономика региона. – 2017. – Т. 13, Вып. 1. – С. 13-24.
7. Ковальчук Ю. А. Методология и инструментарий стратегического управления модернизацией промышленных предприятий в условиях инновационной экономики : автореф. дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством по отраслям и сферам деятельности». – Санкт-Петербург, 2011. – 39 с.
8. Пидоймо Л. П. Модернизация промышленных предприятий: теоретико-методологические основы, приоритеты, система планирования : автореф. дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством по отраслям и сферам деятельности». – Воронеж, 2005. – 32 с.
9. Российский статистический ежегодник – 2016 : стат. сб. – М. : Росстат, 2016. – 725 с.

10. Сальникова Ю. К. Методологический подход к оценке потенциала модернизации предприятия // Вестник Южно-Российского гос. техн. ун-та (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. – 2014. – № 6. – С. 73-86.
11. Сальникова Ю. К. Некоторые проблемы модернизации российских машиностроительных предприятий // Вестник Южно-Российского гос. техн. ун-та (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. – 2016. – № 6. – С. 54-59.
12. Сухарев О. С. О приоритетах политики модернизации // Экономист. – 2010. – № 3. – С. 20-24.
13. Сухарев О. С. Экономическое развитие и задача модернизации // Горизонты экономики. – 2011. – № 3. – С. 19-29.
14. Aptel P. E. Some Conceptual Approaches to the Study of Modernization. Prentice Hall. Englewood Cliffs. – N.Y., 1968.
15. Apter D. The Politics of Modernization. – Chicago, London, 1965.
16. Eisenstadt S. N. Introduction: Historical Traditions, Modernization and Development // Patterns of Modernity. Vol. I: The West. London, 1987.
17. Giddens A. The Consequences of Modernity. – Stanford, California, 1990.
18. Inglehart R., Welzel Ch. Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence. – Cambridge University Press, 2005.

Список использованных источников на английском языке / References in English

1. Abalkin L. I. Nazrevshie peremeny [Long-standing change] // Voprosy ekonomiki [Questions of economics]. – 1998. – No. 6. – P. 4-9. [In Russian]
2. Badalova A. G., Dmitrov I. V. Kontseptualnaya model upravleniya promyshlennymi proektami v kholdingovoy kompanii [Conceptual model of managing production projects in a holding company] // Vestnik Yuzhno-Rossiyskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta (Novocherkasskogo politekhnicheskogo instituta). Seriya: Sotsialno-ekonomicheskie nauki. [Bulletin of South-Russian State Technical University (Novocherkassk Polytechnical Institute). Series: Social and economic sciences]. – 2013. – No. 2. – P. 110-114. [In Russian]
3. Badalova A. G., Panovskiy V. N. Upravlenie riskami pri realizatsii proektov tekhnicheskogo perevoorzheniya promyshlennykh predpriyatiy [Risks management in implementation of technical upgrade projects for industrial enterprises] // Vestnik MGTU "Stankin" [Stankin bulletin of MSTU]. – 2015. – No. 1 (32). – P. 117-124. [In Russian]
4. Borovskiy V. G. Metodologhiya upravleniya modernizatsiey predpriyatiy mashinostroitelnykh otrasley: avtoref. dis. ... d-ra ekon. nauk: 08.00.05 "Ekonomika i upravlenie narodnym khozyaystvom po otraslyam i sferam deyatel'nosti" [Methodology of managing the upgrade of enterprises of machine-building industries: author's abstract of thesis ... doctor of econ. sciences: 08.00.05 "Economics and management of the economy according to industries and spheres of activity"]. – Moscow, 2017. – 35 p. [In Russian]
5. Eleneva Yu. Ya., Andreev V. N. Tekhnologhicheskii kapital: metodologhicheskie osnovy kontseptsii [Technological capital: methodological bases of the concept] // Vestnik MGTU "Stankin" [Stankin bulletin of MSTU]. – 2016. – No. 1 (36). – P. 81-85. [In Russian]
6. Kleiner G. B. Sistemnaya modernizatsiya otechestvennykh predpriyatiy: teoreticheskoe obosnovanie, motivy, printsipy [Consistent upgrade of the Russian enterprises: theoretical justification, motives, principles] // Ekonomika reghiona [Economy of the region]. – 2017. – Vol. 13, Issue 1. – P. 13-24. [In Russian]
7. Kovalchuk Yu. A. Metodologhiya i instrumentariy strateghicheskogo upravleniya modernizatsiey promyshlennykh predpriyatiy v usloviyakh innovatsionnoy ekonomiki: avtoref. dis. ... d-ra ekon. nauk: 08.00.05 "Ekonomika i upravlenie narodnym khozyaystvom po otraslyam i sferam deyatel'nosti" [Methodology and toolkit for strategic management of upgrade of industrial enterprises in conditions of innovation economy: author's abstract of thesis ... doctor of econ.

- sciences: 08.00.05 "Economics and management of the economy according to industries and spheres of activity"]. – Saint-Petersburg, 2011. – 39 p. [In Russian]
8. Pidomo L. P. Modernizatsiya promyshlennykh predpriyatiy: teoretiko-metodologicheskie osnovy, priority, sistema planirovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ekon. nauk: 08.00.05 "Ekonomika i upravlenie narodnym khozyaystvom po otraslyam i sferam deyatel'nosti" [Upgrade of industrial enterprises: theoretical and methodological bases, priorities, planning system: author's abstract of thesis ... doctor of econ. sciences: 08.00.05 "Economics and management of the economy according to industries and spheres of activity"]. – Voronezh, 2005. – 32 p. [In Russian]
9. Rossiyskiy statisticheskiy ezhegodnik – 2016 [Russian statistical yearbook 2016]: a statistics digest. – M.: Rosstat [Federal State Statistics Service], 2016. – 725 p. [In Russian]
10. Salnikova Yu. K. Metodologicheskiy podkhod k otsenke potentsiala modernizatsii predpriyatiya [A methodological approach to evaluating the upgrade potential of an enterprise] // Vestnik Yuzhno-Rossiyskogo gos. tekhn. un-ta (NPI). Seriya: Sotsialno-ekonomicheskie nauki [Bulletin of South-Russian State Technical University (NPI). Series: Social and economic sciences]. – 2014. – No. 6. – P. 73-86. [In Russian]
11. Salnikova Yu. K. Nekotorye problemy modernizatsii rossiyskikh mashinostroitelnykh predpriyatiy [Some problems of upgrade in the Russian machine-building enterprises] // Vestnik Yuzhno-Rossiyskogo gos. tekhn. un-ta (NPI). Seriya: Sotsialno-ekonomicheskie nauki [Bulletin of South-Russian State Technical University (NPI). Series: Social and economic sciences]. – 2016. – No. 6. – P. 54-59. [In Russian]
12. Sukharev O. S. O prioritetakh politiki modernizatsii [On priorities of the upgrade policy] // Ekonomist [Economist]. – 2010. – No. 3. – P. 20-24. [In Russian]
13. Sukharev O. S. Ekonomicheskoe razvitiye i zadacha modernizatsii [Economic development and the task of upgrade] // Gorizonty ekonomiki [Horizons of economics]. – 2011. – No. 3. – P. 19-29. [In Russian]
14. Aptel P. E. Some Conceptual Approaches to the Study of Modernization. Prentice Hall. Englewood Cliffs. – N.Y., 1968.
15. Apter D. The Politics of Modernization. – Chicago, London, 1965.
16. Eisenstadt S. N. Introduction: Historical Traditions, Modernization and Development // Patterns of Modernity. Vol. I: The West. London, 1987.
17. Giddens A. The Consequences of Modernity. – Stanford, California, 1990.
18. Inglehart R., Welzel Ch. Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence. – Cambridge University Press, 2005.

Информация об авторе:

Сальникова Юлия Константиновна, кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры «Производственный и инновационный менеджмент», Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова (Новочеркасск, Россия).

Information about the author:

Yulia K. Salnikova is a candidate of economics, senior lecturer at the Production and Innovation Management Department, M. I. Platov South Russian State Polytechnical University (NPI) (Novocherkassk, Russia).

***ПЕДАГОГИКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ /
PEDAGOGY AND MODERN EDUCATION***

**Формирование профессиональных компетенций посредством
создания цифровой копии организации**

Олег Юрьевич Кравченко, Сергей Сергеевич Светашев, Людмила Анатольевна
Шовкун, Наталья Андреевна Володько, Константин Александрович Глебов,
Ольга Александровна Глебова

Южный федеральный университет, Ростовский государственный медицинский
университет Министерства здравоохранения Российской Федерации,
Национальный медицинский исследовательский центр
фтизиопульмонологии и инфекционных заболеваний
Министерства здравоохранения Российской Федерации,
Противотуберкулезный клинический диспансер Ростовской области

Аннотация. На настоящий момент проблема отсутствия соответствия между полученным образованием в образовательных организациях и необходимой информацией для исполнения служебных обязанностей является весьма существенной. Выпускники образовательных организаций, поступающие сразу после выпуска по найму на первое место работы в соответствии со специальностью, сталкиваются с дефицитом необходимых знаний, умений, навыков для исполнения должностных обязанностей. В статье подверглись анализу деятельность медицинской организации и федеральные государственные образовательные стандарты. На основе анализа полученных данных построена «идеальная» симбиотическая модель производственного и образовательного процессов. В данной работе разобраны структура интеграции образовательного процесса в деятельность медицинской организации, системный подход к обучению студентов-медиков, даны рекомендации по

совершенствованию образовательного процесса вне зависимости от профиля обучения.

Ключевые слова: обучение, профессиональные компетенции, цифровая копия организации.

Shaping the professional competencies by creating a digital copy of the organization

Oleg Yu. Kravchenko, Sergey S. Svetashev, Lyudmila A. Shovkun, Natalya
A. Volodko, Konstantin A. Glebov, Olga A. Glebova

Southern Federal University, Rostov State Medical University of the Ministry of
Healthcare of the Russian Federation, National Medical Research Center of
Phtisiopulmonology and Infectious Diseases of the Ministry of Healthcare of the
Russian Federation, Tuberculosis Clinical Dispensary of Rostov Region

Abstract. The lack of correspondence between training achieved at educational organizations and the information required for performing job duties is currently quite an urgent problem. Graduates of educational organizations who immediately after graduation get their first hired jobs according to their specialities face a shortage of knowledge, abilities and skills needed for fulfilling their job duties. In the paper, the activity of a medical organization and federal state educational standards were analyzed. Based on the analysis of the data obtained, the "perfect" symbiotic model of production and educational processes has been constructed. In the work, the structure of integrating the educational process into the activity of a medical organization is detailed and a consistent approach to training medical students is discussed. Recommendations are given on improving the educational process regardless of the profile of training.

Keywords: training, professional competencies, digital copy of an organization.

На настоящий момент проблема разрыва между уровнем полученного образования в образовательных организациях (далее – ОО) и уровнями знаний, умений и навыков (далее – ЗУН), необходимых для исполнения служебных обязанностей, является весьма существенной. Выпускники ОО, поступающие сразу после выпуска по найму на первое место работы в соответствии со специальностью, сталкиваются с дефицитом необходимых ЗУН необходимых для исполнения должностных обязанностей. Данный вопрос, требующий решения, основывается на фактической автономности системы образования от производственных процессов. Таким образом, интеграция образовательного процесса в производство является весьма актуальной проблемой у работодателей.

Объектом исследования в данной статье является система современного образования.

Предметом исследования в данной статье является интегрированность современной системы образования в производственные процессы работодателей.

Цель данной работы – демонстрация возможности интеграции образовательного и производственного процессов воедино, а также создание схемы достижения такого результата в любой отрасли экономики для скорейшего вовлечения выпускников в активную трудовую деятельность с высоким стартовым уровнем квалификации при совершенствовании нормативной документации.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить ряд задач:

- 1) изучить федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС) по следующим специальностям (уровень специалитета): 31.05.01 Лечебное дело [2] и 31.05.02 Педиатрия [3];
- 2) изучить процессы организации;
- 3) продемонстрировать возможность интеграции образовательного и производственного процессов воедино;

4) обобщить полученный опыт с целью применения его к любой отрасли экономики гражданского сектора;

5) предложить схему достижения единой интеграции образовательного и производственного процессов в любой отрасли экономики для скорейшего вовлечения выпускников в активную трудовую деятельность с высоким стартовым уровнем квалификации.

Научная новизна данной статьи заключается в формировании схемы поэтапного достижения интеграции образовательного и производственного процессов вне зависимости от отрасли экономики при сокращении адаптационного периода вступления в должность выпускников в организации.

Отдельно рассматривать уровень обучения выпускников и эффективность работы сотрудников организации не представляется целесообразным, так как обучение и исполнение трудовых обязанностей после прохождения подготовки по образовательным программам являются единой системой. В данной работе разобраны структура интеграции образовательного процесса в деятельность медицинской организации, системный подход к обучению студентов-медиков и даны рекомендации по совершенствованию образовательного процесса.

Авторы демонстрируют положительный опыт настройки процесса обучения под процесс производства [4]. Такой весьма успешный результат достигнут путем поручения реальной работы студентам, которые на практике (понимая, что от них требуется продукт, который будет использоваться в дальнейшем на производстве) осваивали профессиональные компетенции, необходимые для исполнения служебных обязанностей в полном соответствии с полученной специальностью. Следствием такого сращивания образовательного и производственного процессов является налаженная подготовка квалифицированных наемных рабочих с отсутствием разрыва между полученным на производстве и необходимым в трудовой деятельности уровнями знаний.

В работах Ф. З. Юсуповой описаны серьезные преимущества, которые вытекают из использования общего потенциала, получаемого посредством интеграции производства и образования [6; 7]. Авторы описывают в основном структурную интеграцию образовательного и производственного процессов не уделяя внимания последовательности шагов для реализации объединения этих процессов де-факто, а не только де-юре.

В литературе имеются положительные идеи по подготовке выпускников образовательных организаций высшего или среднего профессионального образования, которые представляют собой высококвалифицированных специалистов, однако отсутствует ясная последовательность необходимых шагов для экстраполяции полученного положительного опыта на различные отрасли экономики. Также не наблюдается указания на наличие в учреждении необходимой информации и на действия, которые сами студенты должны предпринять, для сокращения обучающимися у них разрыва между получаемым образовательным уровнем после окончания обучения и полезными знаниями с точки зрения производственного процесса.

Методология и методы исследования. В качестве организации для проведения исследования выбрано медицинская организация (далее – МО).

Проведен анализ ФГОС [2; 3] в частях характеристики профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу специалитета, и требований к результатам освоения, структуре и условиям реализации программы специалитета. Изучались:

- перечень общих, общепрофессиональных и профессиональных компетенций (далее – ОК, ОПК и ПК, соответственно), которыми выпускник, обучающийся по направлениям подготовки Лечебное дело и Педиатрия должен обладать;
- требования к реализации практик
- требования к кадровому составу, обеспечивающему реализацию образовательных программ по лечебному делу и педиатрии.

Отдельно изучались происходящие в отделении МО процессы, их ресурсная и нормативная обеспеченность.

Полученные данные анализировались и на основе результатов анализа строилась «идеальная» симбиотическая модель производственного и образовательного процессов.

Результаты и дискуссия. Исследование проводилось в крупной медицинской организации, являющейся лечебно-профилактическим ведущим специализированным учреждением, которое согласно профилю обеспечивает население высококвалифицированной консультативной медицинской помощью и ведет методическую и организационную работы.

В лицензиях заявлены некоторые виды деятельности по оказанию услуг для населения, однако функции МО ими не ограничиваются, так как государство ставит перед МО более широкий спектр задач. Главные функции МО:

- 1) выполнение государственного задания;
- 2) организационно-методическая работа в профильной сфере деятельности;
- 3) учет контингентов.

В МО занято большое количество врачей и среднего медицинского персонала, имеется базовая кафедра, на которой ежегодно проходят подготовку студенты. Также на базе МО организованы для медработников курсы повышения квалификации согласно профилю.

Своевременное пополнение высококвалифицированными кадрами, не требующими дополнительной подготовки, – одна из важнейших задач для обеспечения деятельности МО на высоком уровне. Вопрос существенного разрыва уровней подготовки нанятого МО работника сразу после выпуска из ОО и сотрудника, два-три месяца исполняющего свои трудовые функции, теоретически разрешает институт проходимых студентами в организациях практик, закрепленный в любом ФГОС.

Успехом в решении упомянутой проблемы может стать:

- широкое появление базовых кафедр в организациях;
- прохождение обучающимися оплачиваемой из средств работодателя практики;
- внедрением цифровой копии организации, которую возможно использовать при обучении персонала компании и студентов во время прохождения практики.

При наличии базовых кафедр в учреждении, задача организации практики на предприятии студентам разрешить легче. Однако существование базовых кафедр могут позволить себе только крупные юридические лица.

Отсутствие закрепления в нормативно-правовой документации понятия о необходимости знания преемственности всех лечебных процессов приводит к тому, что врачу уже на этапе обучения не дают возможность принимать во внимание происходящие рабочие процессы между отделениями или между старшим, средним и младшим медицинским персоналом в самом отделении определенной МО. Фактически студентов не обучают служебным взаимодействиям как внешним (между отделениями или МО), так и внутренним (между персоналом в одном структурном подразделении).

При анализе ФГОС [2; 3] в части готовности выпускника к решению профессиональных задач, которые коррелируют с видом (видами) профдеятельности в соответствии с ориентированностью программ по направлениям подготовки Лечебное дело и Педиатрия, становится ясно, что пункты 4.4 в обоих ФГОС поделены на 3 подпункта каждый (медицинская, организационно-управленческая и научно-исследовательская деятельности), практически полностью эквивалентны друг другу. В случае замены перечисленных в пункте 4.4 ФГОС [3] категорий клиентских групп (дети, подростки, родители или законные представители) на клиентскую группу «пациенты» оба ФГОС будут эквивалентны. В подпунктах организационно-управленческой деятельности пунктов 4.4 в [2; 3] нигде в явном виде не

закреплено понятие о необходимости знания преемственности всех лечебных процессов, происходящих в организации.

В результате проведенного анализа перечня ОК, ОПК и ПК обоих ФГОС можно выделить полное сходство всех ОК, ОПК и ПК за исключением ПК-10 (в [2] – «медицинская помощь», в [3] – «медико-санитарная помощь»), ПК-11 и ПК-14 (в [2] – «пациенты», в [3] – «дети»), ПК-14 (в [2] – «пациенты», в [3] – «дети и их родители (законные представители)»).

Таким образом, при перечислении ОК, ОПК и ПК отсутствует две важнейшие ПК:

- способность видеть работу МО на уровне процессов;
- способность видеть работу МО с точки зрения системы.

На основании проведенного анализа требований к реализации практик видно, что учебная и (или) производственная практика могут проводиться в структурных подразделениях медицинской ОО.

Основываясь на данных проведенного анализа требований к кадровому составу (пункты 7.2.4 [2; 3]), обеспечивающему реализацию программ по направлениям подготовки Лечебное дело и Педиатрия, видно, что особое внимание уделяется преподавателям, являющимися практиками, задействованным в образовательном процессе.

Отсутствует упоминание о необходимости решения проблем в сфере обучения персонала (профессиональная переподготовка и (или) повышение квалификации) приводит к несистематичности обучения персонала последним актуальным знаниям в сфере своей профессиональной деятельности и отсталости их уровня образованности от уровня информированности сотрудников ведущих медицинских вузов. Для выполнения такой задачи медработник сам должен быть информирован о последних медицинских разработках, методиках лечения и профилактики заболеваний в сфере своей профессиональной деятельности, а также и о методиках обучения. Нормативная база для повышения собственного уровня знаний в профессиональной области

заложена в ОК-5, однако законодательно закреплённая компетенция по умению выбирать субъектов из персонала учреждения и обучать их современным знаниям в их области профессиональной деятельности отсутствует в обоих ФГОС [2; 3].

Во ФГОС недостаточно детально описаны все закреплённые компетенции, особенно это касается практической части [2; 3]. Пункт 6 части 3 статьи 28 [5] относит разработку образовательных программ, а также их утверждение к компетенции ОО. Таким образом, некоторые ОО вправе включить в образовательный процесс специфические знания по анализу происходящих в организации процессов а некоторые ОО данный вопрос могут в полном соответствии с законодательством Российской Федерации обойти. Это же касается обучения умению видеть работу МО с точки зрения системы.

Отсутствие у выпускников двух ПК (способность видеть работу медицинской организации на уровне процессов; способность видеть работу медицинской организации с точки зрения системы) приводит к непониманию общего процесса, при этом падает уровень взаимодействия персонала внутри отделения и между подразделениями МО. Однако такие навыки появляются в процессе практической деятельности, но это требует определенных временных и трудовых затрат. За такой период трудовой адаптации новоиспеченный работник тратит много усилий на изучение происходящих производственных процессов в организации, которые можно получить на практике во время учебы, снижая общую производительность системы, таким образом, что конвейером данную организацию процессов уже назвать сложно.

Система менеджмента качества предусматривает получения одинаковых продуктов тогда и только тогда, когда при выполнении одних и тех же действий в полном соответствии с одинаковой технологией повторяется весь производственный процесс [1].

При развитии мысли можно сделать вывод, что прохождение в организации практики в течение неполного рабочего дня, оплачиваемой за счет

учреждения, позволяет запустить процесс, при котором работодатель становится заинтересованным в приемлемом обучении и качественной работе студента. После прохождения такой практики студент сможет исполнять должностные функции на уровне, значительно превышающем уровень новичка. Вместе с тем неполная занятость не позволит работодателю эксплуатировать целый день труд студента, у которого останется время для комбинации обучения практическим навыкам с получением теоретических знаний, которые будут лучше усваиваться обучающимся.

Отдельно изучались происходящие в отделении МО процессы, совокупность которых включалась в общую деятельность учреждения по организации в профильной деятельности. Все сотрудники отделения ежедневно в течение месяца фиксировали исполнение всех служебных функций в соответствии с уставной деятельностью МО, а также затраченного на их выполнение необходимых ресурсов (материальные, людские и временные).

В результате выяснилось, что реальная деятельность сотрудников отличается от закрепленной в локальных нормативных актах. Такая ситуация ведет к рискам:

- частичной информированности сотрудников о своих должностных обязанностях;
- снижению эффективности исполнения трудовых функций;
- отсутствия возможности привлечь сотрудника в соответствии с законодательством Российской Федерации к ответственности ввиду отсутствия актуальных должностных инструкций в случае допущения им систематических ошибок;
- не полного перечисления в некоторых должностных инструкциях трудовых функций сотрудников учреждения.

После анализа деятельности учреждения, оказалось возможным построить структуру организации и происходящие в нем процессы, при этом

каждый из процессов дополнить подробной инструкцией с включением полного перечня действий, коммуникаций, затрат материальных и нематериальных ресурсов, а также времени.

Размещение полученных данных на цифровой носитель – первый шаг к созданию цифровой копии организации. Следующий этап – размещение материалов на сервере с возможностью доступа всем сотрудникам организации через интерфейс любого браузера (включая мобильные устройства). Финальным этапом становится создание ERP-системы, которая сделает деятельность учреждения полностью прозрачной для руководства, таким образом, контроль и эффективность работы организации повысятся.

При возможности доступа к выполняемым персоналом МО функциям соискатели вакансий будут иметь возможность заранее ознакомиться с исчерпывающим описанием всех своих должностных обязанностей. Также для устройства в качестве наемного служащего в организацию необходимо пройти ряд процедур, в их число необходимо включить и успешную сдачу виртуального экзамена по трудовым функциям, после которого обучение не требуется или сведется к минимуму. Такая информационная организация учреждения будет полезна не только при найме и аттестации сотрудников, но и для исполнения служебных обязанностей самими сотрудниками, которые в случае столкновения со сложной ситуацией могут проконсультироваться с цифровой копией организации и (или) внести алгоритм решения еще не описанной задачи в общую базу знаний.

Ввиду необходимости концентрации деятельности персонала на основной задаче, у медицинской организации существует потребность в специальной литературе, где бы описывались все происходящие в МО процессы, медицинские манипуляции и полные инструкции к ним. Повышение качества обучения, эффективности работы сотрудников, сокращение затраченного времени сотрудниками МО на проходящих практику студентов-медиков, трудового адаптационного периода и количества допускаемых персоналом

ошибок можно добиться в случае наличия полных инструкций ко всем, происходящим в МО процессам. Для повышения доступности такой информации ее можно разместить на сервере МО с возможностью получения к ней доступа через мобильные устройства.

Постановка вопроса о возможности проведения практики в структурных подразделениях медицинской образовательной организации не совсем оптимальна и оставляет возможность для недобросовестного применения ОО своего права. С целью исключения такой возможности недобросовестного использования своего права необходимо на законодательном уровне внести изменения во ФГОС [2; 3].

Простое требование к продолжительности стажа преподавателей-практиков в соответствии с видом деятельности, по которой ведется подготовка студента, не оптимально, так как педагог мог работать три года (минимальный стаж) более 15 лет назад. Совершенно очевидно, что в области медицины, где новые знания появляются ежегодно, а старые скоротечно устаревают, такой опыт работы особой ценности не представляет.

Таким образом, становится необходимым:

1) обращать повышенное внимание студентов на организацию процессов и структуры в МО во время прохождения обучения в МО для подготовки кадров, способных включиться в работу по профилю МО с минимальным сроком адаптации;

2) законодательного закрепления во ФГОС [2; 3]:

а) в подпунктах организационно-управленческой деятельности пунктов 4.4 понятия о необходимости владения проходящими в медицинской организации процессами;

б) трех ПК:

– способность выбирать субъектов из персонала учреждения и обучать их современным знаниям в их области профессиональной деятельности;

- способность видеть работу медицинской организации на уровне процессов;
 - способность представлять работу медицинской организации как систему;
- в) в пунктах 6.7 возможности прохождения студентами учебной и (или) производственной практики исключительно в медицинских организациях, оказывающих медицинские услуги людям по профилю прохождения практики;
- г) в пунктах 7.2.4 требования:
- к стажу работы у преподавателей практиков, которое должно быть не менее трех лет за последние три года при условии продолжения занятием профессиональной деятельностью, тема которой коррелирует с предметом преподавания, по основному месту работы;
 - минимальной границы количества таких опытных практиков в медицинской ОО – на уровне в 20 %;
- д) обязанности за образовательной организацией включения необходимых к исполнению заданий во время прохождения обучающимися практик на построение модели медицинской организации как системы с обозначением всех происходящих в учреждении бизнес-процессов с последующим сравнением полученных данных с должностными инструкциями сотрудников;
- е) срока прохождения практики при занятости в 4 академических часа в сутки с обязательным сочетанием с процессом обучения;
- 3) создание четких инструкций с обучением всем видам оказания медицинских услуг населению в конкретной медицинской организации, которые:

- а) нейтрализуют проблему нехватки кадров для консультаций и руководства студентов, проходящих практику в медицинской организации;
- б) сократят временные затраты, требуемые в период прохождения практики студентами для консультаций и руководства от руководителя практики от медицинской организации;
- 4) увеличение количество базовых кафедр в организациях;
- 5) изыскание возможность заинтересовать руководителей организаций брать для прохождения оплачиваемой практики студентов;
- б) введение цифровой копии медицинской организации для повышения качества обучения, эффективности работы сотрудников, сокращения затраченного времени сотрудниками медицинской организации на студентов-медиков, трудового адаптационного периода и количества допускаемых персоналом ошибок следует.

Заключение. Введение в процедуру практики обязательных этапов создания цифровой копии организации, которую возможно использовать при обучении персонала компании, последовательность создания которой описана в данной статье, а также прохождение практики в организациях с функционирующей, как описано в настоящей статье, цифровой копией учреждения существенно повысит уровень обучения студентов вне зависимости от направления и профиля подготовки.

Список использованных источников / References in Russian

1. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 9000-2015 «Система менеджмента качества. Требования».
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016 № 95 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело (уровень специалитета)».
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.08.2015 № 853 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 31.05.02 Педиатрия (уровень специалитета)».
4. Фадеев А. С. Интеграция образования, науки и производства: модель Бауманского университета [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека «Киберленинка». Журнал «Высшее образование в России». – 2016. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-obrazovaniya-nauki-i-proizvodstva-model-baumanskogo-universiteta> (дата обращения: 12.03.2018).

5. Федеральный закон от 29.12.2012 № ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации».
6. Юсупова Ф. З. Дуальное обучение – одна из эффективных форм интеграции образования, науки и производства [Электронный ресурс] // Научно-методический журнал «Достижения науки и образования». – 2017. – № 5-18. – URL: <https://scientifictext.ru/images/PDF/2017/DNO-5-18/dualnoe-obuchenie.pdf> (дата обращения: 12.03.2018).
7. Юсупова Ф. З. Теоретико-методологические аспекты интеграции образования, науки и производства // «Научные исследования: ключевые проблемы III тысячелетия». – 2016. – № 5 (6). – С. 44-45.

Список использованных источников на английском языке / References in English

1. Natsionalniy standart Rossiyskoy Federatsii GOST R ISO 9000-2015 "Sistema menedzhmenta kachestva. Trebovaniya" [National standard of the Russian Federation GOST R ISO 9000-2015 "Quality management system. Requirements"]. [In Russian]
2. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 09.02.2016 No. 95 "Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 31.05.01 Lechebnoe delo (uroven spetsialiteta)" [Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation dated 09.02.2016 No. 95 "On approval of the federal state educational standard of higher education for the direction of training 31.05.01 "General medicine (specialist level)".] [In Russian]
3. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17.08.2015 No. 853 "Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 31.05.02 Pediatriya (uroven spetsialiteta)" [Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation dated 09.02.2016 No. 95 "On approval of the federal state educational standard of higher education for the direction of training 31.05.02 "Pediatrics (specialist level)".] [In Russian]
4. Fadeev A. S. Integratsiya obrazovaniya, nauki i proizvodstva: model Baumanskogo universiteta [Intergration of education, science and production: the model of Bauman University] [Online] // Nauchnaya elektronnyaya biblioteka "Kiberleninka". Zhurnal "Vysshee obrazovanie v Rossii" [Scientific e-library "Cyberleninka". Journal "Higher education in Russia"]. – 2016. – No. 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-obrazovaniya-nauki-i-proizvodstva-model-baumanskogo-universiteta> (available: 12.03.2018). [In Russian]
5. Federalniy zakon ot 29.12.2012 No. FZ-273 "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" [Federal law dated 29.12.2012 No. FZ-273 "On education in the Russian Federation"]. [In Russian]
6. Yusupova F. Z. Dualnoe obuchenie – odna iz effektivnykh form integratsii obrazovaniya, nauki i proizvodstva [Dual learning – one of the efficient forms of integrating education, science and production] [Online] // Nauchno-metodicheskiy zhurnal "Dostizheniya nauki i obrazovaniya" [Scientific and methodological journal "Advances in science and education"]. – 2017. – No. 5-18. – URL: <https://scientifictext.ru/images/PDF/2017/DNO-5-18/dualnoe-obuchenie.pdf> (available: 12.03.2018). [In Russian]
7. Yusupova F. Z. Teoretiko-metodologicheskie aspekty integratsii obrazovaniya, nauki i proizvodstva [Theoretical and methodological aspects of integrating education, science and production] // "Nauchniye issledovaniya: klyuchevyye problemy III tysyacheletiya" ["Scientific studies: key problems of the 3rd millennium"]. – 2016. – No. 5 (6). – P. 44-45. [In Russian]

Информация об авторе:

Кравченко Олег Юрьевич, кандидат физико-математических наук, магистр кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Светашев Сергей Сергеевич, кандидат технических наук (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Шовкун Людмила Анатольевна, доктор медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой туберкулеза, Ростовский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Володько Наталья Андреевна, ассистент кафедры туберкулеза, Ростовский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Глебов Константин Александрович, научный сотрудник, Национальный медицинский исследовательский центр фтизиопульмонологии и инфекционных заболеваний Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Москва, Россия).

Глебова Ольга Александровна, и.о. главного врача ГБУ Ростовской области «Противотуберкулезный клинический диспансер» (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Information about the author:

Oleg Yu. Kravchenko is a candidate of physical and mathematical sciences, master student of the Department of Education and Pedagogical Sciences at the Academy of Psychology and Education, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia).

Sergey S. Svetashev is a candidate of technical sciences (Rostov-on-Don, Russia).

Lyudmila A. Shovkun is a doctor of medical sciences, professor, head of the department of tuberculosis, Rostov State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Rostov-on-Don, Russia).

Natalya A. Volodko is an assistant at the department of tuberculosis, Rostov State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Rostov-on-Don, Russia).

Konstantin A. Glebov is a research worker, National Medical Research Center of Phtisiopulmonology and Infectious Diseases of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Moscow, Russia).

Olga A. Glebova is the acting chief physician of the SBI of Rostov Region "Tuberculosis Clinical Dispensary" (Rostov-on-Don, Russia).

Технологии формирования творческой компетенции у студентов

Сыдыкова Гулина Мелисбековна

Кыргызский Национальный университет имени Жусупа Баласагына

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития творческой компетенции у студентов с применением креативных технологий. Описаны современные технологии, приводящие к росту креативного и критического мышления. Обозначены результаты экспериментального исследования обучения студентов креативным технологиям.

Ключевые слова: педагогическая технология, компетенция, студенты, креативность, образовательная парадигма.

Technologies for shaping the creative competency in students

Gulina Melisbekovna Sydykova

Jusup Balasagyn Kyrgyz National University

Abstract. The paper discusses the problem of developing the creative competency in students using creative technologies. The contemporary technologies fostering the growth of creative and critical thinking are described. The results of an experimental study of teaching creative technologies to students are outlined.

Keywords: pedagogical technology, competence, students, creativity, educational paradigm.

Введение. В связи с нарастающей глобализацией и интеграцией Кыргызстана в мировое образовательное пространство актуализируется развитие профессиональных связей с представителями иностранных государств и выдвигаются новые требования к выпускнику вуза [13; 14].

Сегодня не представляется возможным создание успешной карьеры без коммуникативной и профессиональной компетенции, креативности и

творческого стиля мышления. Это побуждает формирование креативных качеств у будущих специалистов. Актуальной проблемой современности является формирование у будущих специалистов способностей и потребностей в постоянном обновлении профессиональных знаний и умений, в креативном саморазвитии, в направленности на достижение высот профессионализма. Существенным фактором развития образования становится формирование таких качеств личности, как самостоятельность, креативность, критическое мышление, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, коммуникативность, способность к сотрудничеству и сотворчеству и т.д. Современные мировые тенденции диктуют необходимость осуществления ряда мер, в том числе внедрение в процесс обучения современных методик и технологий, формирующих креативные качества будущих специалистов. Рассмотрим подробнее понятие креативности.

Обзор литературы. В самом общем виде креативность понимается как общая способность к творчеству. Креативность (от лат. creatio – созидание) – это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления [9].

Правомерным следует признать подход к проблеме зарубежных психологов, которые в проблеме креативности выделяют четыре аспекта: креативный процесс (как способность), креативный продукт, креативную личность и креативную среду. Тейлор пишет, что уже в 60-х гг. XX в. было дано 60 определений креативности. Они были разделены на шесть типов:

1) гештальтистские, описывающие креативный процесс как разрушение существующего гештальта для построения лучшего;

2) инновационные, ориентированные на оценку креативности по новизне конечного продукта;

3) эстетические, или экспрессивные, делающие упор на самовыражение творца;

4) психоаналитические, или динамические, описывающие креативность в терминах взаимоотношений («Оно», «Я» и «Сверх-Я»);

5) проблемные, определяющие креативность через ряд процессов решения задач (к этому типу относится и определение Дж. Гилфордом креативности как дивергентного мышления);

б) определения, не попавшие ни в один из вышеперечисленных типов, в том числе и весьма расплывчатые.

Креативность – способность к оригинальной, но в то же время востребованной работе: к чему-то такому, о чем другие не подумали, но что приносит некую пользу [5, с. 76].

Креативная деятельность не следует установленным правилам, а сводит воедино разрозненные идеи. Кроме того, она обычно требует напряженного труда и преодоления препятствий на пути к конечному продукту. С. И. Макшанов и Н. Ю. Хрящева определяют креативность как способность к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также к осознанию и развитию своего опыта. Н. Ю. Хрящева отмечает, что креативность проявляется в богатом воображении, чувстве юмора, приверженности высоким эстетическим ценностям, умении детализировать образы проблемы. Существенными условиями актуализации этой способности являются самообладание и уверенность в себе. Отмечается и способность к нестандартному поведению, а также осознанию и развитию своего опыта.

В. Г. Каменская и И. Е. Мельникова понимают креативность как личностные особенности творчески одаренного человека, связанные с созданием им новых материальных и идеальных продуктов [9].

Креативность – системное (многоуровневое, многомерное) психическое образование, которое не только включает интеллектуальный потенциал, но и связано с мотивацией, эмоциями, уровнем эстетического развития, экзистенциальными, коммуникативными параметрами, компетентностью и т.д.

Как видим, авторы, говоря об одном и том же феномене, добавляют в определение креативности все новые и новые нюансы, систематизировать которые попыталась О. В. Буторина. Вот как понимается креативность разными авторами:

- способность к творчеству;
- интеллектуальное творчество;
- нечто новое, оригинальное;
- отдаленные ассоциации;
- реструктурирование целостной системы;
- необычное кодирование информации;
- дивергентное мышление;
- результат (либо отсутствие) внутриличностных конфликтов;
- выход за пределы уже имеющихся знаний;
- нетрадиционное мышление, позволяющее быстро разрешить проблемную ситуацию, и т.д.

Так, К. Роджерс понимает под креативностью способность обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения [12, с. 56].

Теоретическая рамка исследования. Несмотря на то, что накоплен большой и содержательный материал по изучению креативности, который дал определенные результаты как в теоретическом, так и в практическом отношении, единой и стройной теории креативности до сих пор не существует, как и не существует одинакового ее определения и всеми признанных методик, диагностирующих данную способность.

Креативность – активно изучаемая в настоящее время тема в психологии, поскольку помимо постоянного, неугасающего интереса к природе творчества, развитие креативности имеет прямую ценность в бизнесе, образовании, искусстве. Прикладное значение креативности находит место в востребованных сейчас профессиях маркетолога, дизайнера, стилиста, фотографа, организатора праздничных мероприятий, SMM-менеджера, креативного директора. Как в

древности изобретение колеса положило начало развитию науки, так сейчас яркие креативные идеи приносят своим правообладателям миллиарды. С необходимостью «креативить» сталкиваются практически все специальности, она нужна в общественной и личной жизни, ведь овладение ею влияет на общую успешность человека.

Рассматривая поведенческую активность как внешнее проявление активности психики при взаимодействии субъекта с объектом, В. Н. Дружинин постулирует наличие двух форм взаимодействия: адаптивного и преобразующего.

При адаптивном взаимодействии человек приспосабливается к окружающему миру, ассимилирует его качества и заменяет свои собственные свойства. Такое поведение может быть реактивным (реакцией на изменение внешней среды) и целенаправленным (в форме деятельности).

Преобразующее взаимодействие человека ведет к изменению окружающего мира. Оно может принимать конструктивную (творчество) и неконструктивную (разрушение) формы [9].

Креативность – одно из ведущих свойств личности интегративно-комплексного характера, связанное практически со всеми другими ее свойствами. Креативность проявляется на различных уровнях: неосознанном, ориентировочно-приспособительном и сознательном, неосознанно-преобразовательном и исследовательском, как в индивидуальной деятельности, так и в социально-ролевом плане. Понятие креативности в психологии подразумевает целый перечень явлений, описывающих разные стороны творческого мышления.

Креативность – что это означает в распространенном понимании? В психологии это умение в необычном ключе рассмотреть и оригинально решить проблему. В нахождении уникального, нестандартного решения задействованы творческие ресурсы человека – психологическая подготовленность и достойный уровень знаний и навыков. Если это есть, то

человеку с легкостью дается мыслить в нестандартном ключе и отходить от шаблонных схем.

Во-вторых, под креативностью имеют в виду не только умение свежо посмотреть на предмет, но и найти новые технологии решения всех подобных проблем. То есть креативность мыслящего субъекта не ограничивается тем, что личность выдает частные креативные варианты, а подразумевает, что она пытается совершенствовать весь процесс поиска этих решений, чем и отличается от обывателя [9].

Новая образовательная парадигма, основываясь на приоритете личности, выдвигает на первый план конкретного члена общества с его неповторимыми индивидуальными чертами, умениями и потребностями. Вузу необходимо подготовить студентов к творческой деятельности, в которой обретаемые профессиональные навыки будут в будущем средством развития личности. Главными компонентами такой подготовки являются развитое креативное мышление и способность к его саморазвитию [4].

Базу реализации идей новой образовательной теории, в контексте которой развивается психологическая наука в последние годы, составляет тщательное, всестороннее изучение личности студентов, их индивидуально-психологических особенностей и такой главной их составляющей, как формирование творческих качеств, обеспечивающих самоактуализацию и самореализацию личности.

При отборе компонентов технологий для формирования творческой компетенции студентов мы исходили из того, что она должна отличаться разнообразием, соответствовать вариативным образовательным программам, разрабатываться для всех видов креативной деятельности и иметь комплексный характер.

Такая технология создает среду актуализации самостоятельной творческой активности, вызывает потребность личности к критическому мышлению, самопознанию и самообучению [7].

Технология формирования креативной деятельности поможет усвоить новый творческий материал, дифференцировать, индивидуализировать процесс творческого мышления, совершенствовать контроль и самоконтроль, высвободить время для креативной деятельности, исследовательской работы, а значит обеспечить эффективность формирования творческой компетенции у студентов.

Принимая во внимание вышесказанное, мы посчитали необходимым внедрение в учебный процесс технологий, способствующих развитию креативного мышления.

В основу применения креативных технологий были положены два принципа:

- 1) принцип исключения ограничений мышления;
- 2) принцип творческой мотивации.

Поскольку студенты довольно рано начинают профессиональную деятельность, то они трезво оценивали значимость креативного мышления и были заинтересованы в развитии творческих качеств.

Для нас важно, что основным фактором формирования креативных качеств личности, инициативного, творческого отношения к труду является организация учебно-творческой, креативной деятельности.

По своей природе креативное обучение связано с элементами созидания, творчества, построения нового и неожиданного, по крайней мере для своего создателя. Креативное обучение связано как минимум с субъективной новизной получаемого «на выходе» конечного результата [1].

Мы полагаем, что повышения эффективности креативного потенциала, которое является одной из стержневых задач исследования, можно достичь, если обеспечить студентов креативными заданиями, в процессе выполнения которых у них будет формироваться, развиваться и совершенствоваться креативная компетенция, необходимая в профессиональной сфере

деятельности. Это даст возможность удовлетворить потребности студентов, в будущем использовать креативность по специальности.

Результаты и дискуссия. В ходе нашего исследования в целях формирования творческой компетенции у студентов были применены креативные технологии, обучающие и способствующие формированию креативных компетенций. В их основе лежит акмеологический подход, в котором превалирует проблематика развития творческих способностей, качеств личности, способствующих реализации креативного мышления. Используемые приемы, креативные технологии предлагают практическое решение вопроса личностного и профессионального успеха.

Основной целью применения данных технологий является осознание студентом креативных возможностей в себе и их развитие.

Задачи технологий заключались в следующем:

- осознании и преодолении барьеров проявления креативности;
- осознании характеристик креативной среды;
- формировании умений и навыков управления креативным процессом;
- нахождении неординарных решений в поставленных задачах;
- профессиональном созидании творческих идей.

Предложенные технологии позволяют осознать феномен творчества и креативности, развивать умения и навыки управления его механизмами и скрытыми факторами, обуславливающими их успешное развитие и функционирование. Они могут быть использованы для развития гибкости мышления у студентов, принятия решений в определенных ситуациях, решения проблем профессионального характера в будущем. Остановимся подробнее на сути данных технологий.

4D-Стимул – это метод, дающий возможность получить большое количество разных идей за сравнительно недолгое время. В его основе лежит хорошо известный метод случайного стимула, поверх которого накладывается

сетка из 4 параметров: свойства, функции, символы и процессы. 4D-Стимул способствует тому, чтобы мышление не ограничивалось первой реакцией на стимул, а обращало внимание на его различные грани. Как результат, полученные идеи более разнообразны, а самих идей гораздо больше [6].

Омега-мэппинг – это метод создания идей, реализующий поиск целостного решения сложных задач. Омега-мэппинг применяет специальную технику визуализации процесса нахождения решения, делая его структурированным и наглядным:

- применение;
- нахождение решений;
- профессиональное создание идей;
- создание новых продуктов, проектов и услуг.

Нахождение решений при помощи омега-мэппинга предполагает два этапа:

- фиксация первоначальных представлений о задаче и поиск ее возможных решений.
- выбор основной идеи и перестройка изначальных представлений.

Для визуализации этой деятельности используется омега-карта. В отличие от обычной ментальной карты, у нее имеется не одна центральная тема, а два вектора (точки альфа и омега), фиксирующие начальные и конечные представления о проблеме.

Альфа-дерево может создаваться как произвольным образом, так и с применением определенной начальной структуры – комплекса главных ветвей. В этом случае можно формировать более узконаправленные методы для работы с конкретными видами задач. Единственными обязательными элементами комплекса являются ветви «Задача» и «Идеи». Первая предполагает создание на альфа-дереве ветви «Задача» и расположение на ней всех задач, которые призвана решить их концепция. Затем необходимо выбрать среди них главную (возможно, при этом будет полезным довершить ее формулировку).

Ветка «Идеи» позволяет сгенерировать идеи, призванные решить поставленную задачу. Сама эта деятельность обычно идет на отдельном носителе, а на омега-карту помещаются только ее лучшие результаты.

Кроме того, можно построить специфические ветви, связанные с конкретной решаемой задачей, например «Факты», «Направления поиска», «Ресурсы». Это творческий процесс, цель которого – соединить воедино то, что студенты думают о задаче и возможных путях ее решения [6, с. 34].

Фила – это техника нахождения решений, которая основана на обращении к личностным пластам человека, сформировавшимся в контакте с людьми, позитивно влияющими на личное развитие. Эта группа людей – постоянно действующий совет мудрецов, персональный университет человека.

Суть технологии: необходимо проследить свою личную историю и выделить группу людей, соприкосновение с которыми оказало на человека самое сильное мотивирующее, позитивное влияние (это удобно делать с помощью карты личности). Это могут быть как близкие знакомые, например, учителя или друзья, старшие по возрасту, так и вдохновляющие люди, принадлежавшие к другим эпохам и культурам. Для начала их может быть немного – 3-5 человек.

Фила-коучинг – ролевая техника нахождения решений, построенная на основе переговоров с персонажами фила. Она хорошо применяется для работы со сложными ситуациями, трудными целями, задачами с открытым результатом, иначе говоря, везде, где решение не находится на поверхности – как в личной, так и в профессиональной сферах.

Фила-коучинг – это диалог, в котором один из беседующих людей задает вопросы, а другой отвечает. Отличие от обычного коучинга состоит в том, что на месте коуча находится воображаемый советник, которого человек выбирает из числа вдохновляющих его людей (это могут быть как современники, так и исторические персонажи).

Задача фила-коучинга – преодолеть ограничения мышления. Даже если просто задаются вопросы сами себе и сам же человек отвечает на них, это уже достижение, так как позволяет постоянно ставить себя в позицию выбора и мыслить ответственно. Однако фила-коучинг идет еще глубже, предоставляя задавать вопросы другим – выбранным индивидом «персональным советникам». Это позволяет использовать стили мышления других людей, смотреть на ситуацию с других точек зрения, подключать богатые дополнительные ресурсы.

«Шесть Шляп Мышления» – один из самых популярных методов организации мышления, который разработал Эдвард де Боно. Метод шести шляп дает возможность структурировать и выполнять более эффективную умственную работу, как личную, так и коллективную. Шесть шляп окрашены в шесть цветов. В основе метода шести шляп лежит концепция параллельного мышления. Традиционное мышление основывается на полемике, дискуссии и столкновении мнений. Однако при таком подходе часто доминирует не лучшее решение, а то, которое более эффективно продвигалось в дискуссии. Параллельное мышление – это мышление конструктивное, при нем различные подходы, точки зрения не сталкиваются, а сосуществуют вместе.

Обычно, когда человек пытается думать над решением практической задачи, он сталкивается с несколькими трудностями. Во-первых, он часто вообще не склонен думать над решением, вместо этого ограничиваясь эмоциональной реакцией, предопределяющей наше дальнейшее поведение. Во-вторых, испытывает неуверенность, не зная, с чего начать и как действовать. В-третьих, он пытается одновременно удерживать в уме всю информацию, относящуюся к задаче, быть логичными, следить, чтобы его собеседники были логичными, креативными, конструктивными и так далее, и все это обычно вызывает путаницу и смятение [15; 16].

Метод шести шляп – это удобный и практичный способ преодолеть подобные трудности посредством деления процесса мышления на шесть различных режимов, каждый из которых представлен шляпой своего цвета.

Визуальная матрица – техника генерации идей, эффективная в ситуациях, когда методы, основанные на работе со словами, работают недостаточно удовлетворительно, в частности, когда трудно представить конечный результат. В более общем смысле техника подойдет всем визуалам как своего рода медитация на тему решаемой задачи [3].

Для работы с этой техникой нужны изображения, которые можно в большом количестве найти в Интернете или вырезать из ненужных журналов. Комбинировать изображения можно как с помощью компьютера, в любой графической программе, так и просто наклеивая их на бумагу.

Нами был организован эксперимент, задачами которого являлись развитие и коррекция преимущественно творческих умений и навыков, реализующих процессуальный компонент подготовки студентов. Данные упражнения способствовали развитию у студентов в основном креативных умений и навыков, являющихся одними из базовых в формировании творческой компетенции будущих специалистов, но вместе с тем обучение плавно перешло к развитию и критического мышления. Об эффективности, результативности проведения занятий с использованием технологий креативности можно судить по качеству выполненных творческих упражнений, заданий и ответов на предложенные тесты. В ходе работы студенты получают возможность осознания сути креативности, ее проявлений, а также барьеров, препятствующих реализации их собственных творческих ресурсов.

Перед применением креативных технологий в работе со студентами была проведено исследование по выявлению уровня креативности, итоги которого представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты работы по выявлению уровня креативности у студентов

Уровни	Контрольная группа (%)	Экспериментальная группа (%)
Низкий	45	42
Средний	53	55
Высокий	2	3

Данные таблицы наглядно демонстрируют, что уровень креативности в обеих группах почти одинаковый и немного доминирует средний уровень творческого мышления. Вместе с тем недостаточность испытуемых с необходимым и высоким уровнями творческого мышления объясняется тем, что студенты недостаточно развили в себе креативность.

По завершении обучения технологиям был проведен повторный анализ уровня креативности у студентов (таблица 2).

Таблица 2

Результаты второго исследования уровня креативности у студентов

Уровни	Контрольная группа (%)	Экспериментальная группа (%)
Низкий	45	24
Средний	53	63
Высокий	2	13

Как видно из таблицы 2, в экспериментальной группе происходит рост среднего и высокого уровней. Многие студенты обнаружили в себе скрытые творческие возможности, освоили техники критического мышления.

Заключение. Достижение цели формирования творческой компетенции реализуется через развитие творческих умений, расширение кругозора будущих специалистов, рост уровня коммуникативной, креативной компетенции, способностей человека и его креативного мышления.

По результатам исследования также можно сделать вывод, что использование в образовательном процессе креативных технологий в

подготовке будущих специалистов ведет к формированию не только креативного, но и вариативного, критического мышления.

Ссылаясь на проведенное исследование, можно утверждать, что высокопрофессиональным специалистом можно считать не только того, кто имеет достаточные знания по профессии, но также того, кто при этом обладает способностью к творческой компетенции, умеет креативно решать поставленные профессиональные задачи, в том числе с использованием современных технологий.

Благодарность. Автор выражает признание коллегам Г.К. Байгажановой и А.А. Алиевой, участвовавшим в исследовательском процессе.

Список использованных источников / References in Russian

1. Абовский Н. П. Творчество: системный подход, законы развития, принятие решений. – М.: Просвещение, 1998. – 122 с.
2. Аверина И. С., Шебланова Е. И. Современные лонгитюдные исследования одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – Вып. 6. – С. 134-139.
3. Боно Э. Латеральное мышление. – СПб., 1999. – 98 с.
4. Галкина Т. В., Алексеева Л. Г. Диагностика и развитие креативности: Развитие и диагностика способностей. – М., 1991. – С. 170-178.
5. Ермолаева-Томина Л. Б. Опыт экспериментального изучения творческих способностей // Вопросы психологии. – 1997. – Вып. 4. – С. 74-84.
6. Иванова Т. В. Остроумие и креативность // Вопросы психологии. – 2012. – Вып. 1. – С. 76-79.
7. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 208 с.
8. Мелик-Пашаев А. А. Художественное творчество и душевное здоровье // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных трудов / отв. ред. А. М. Щербакова. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет. – 2011. – 136 с.
9. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология. – М.: Академический Проект, 2004. – 560 с.
10. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб.: Речь, 2006. – С. 178-179.
11. Уилсон Р. А. Квантовая психология. – М.: София, 2006. – С. 72-73.
12. Халифаева О. А. Психология творчества: учебно-методическое пособие. – Астрахань: Астраханский университет, 2009. – 57 с.
13. Чигишева О.П. Современная наука и образование: прогресс или регресс? // Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы, сборник научных трудов. Москва, 2015. - С.181-188.
14. Чигишева О.П. Европейская рамка научных квалификаций. Вместо предисловия // Наука сегодня: теория, практика, инновации: коллективная монография в 9-ти томах. Ростов-на-Дону: Издательство Международного исследовательского центра «Научное сотрудничество», Т. 1, 2013. – С. 5-9.
15. Creative behavior and thinking // Science journal. – 2002. – Vol. 3. – P. 15-1.

16. Rogers C. R. Towards a theory of creativity. – В. : P.E. Vernon(ed) Creativity, 1996. – P. 168.

Список использованных источников на английском языке / References in English

1. Abovskiy N. P. Tvorchestvo: sistemniy podkhod, zakony razvitiya, prinyatie resheniy [Creativity: a systemic approach, laws of development, decision-making]. – М.: Prosveshchenie, 1998. – 122 p. [In Russian]
2. Averina I. S., Sheblanova E. I. Sovremennye longhityudnye issledovaniya odarennosti [Contemporary longitudinal studies of giftedness] // Voprosy psikhologii [Questions of psychology]. – 1994. – Issue 6. – P. 134-139. [In Russian]
3. De Bono E. Lateralnoe myshlenie [Lateral thinking]. – SPb., 1999. – 98 p. [In Russian]
4. Galkina T. V., Alekseeva L. G. Diagnostika i razvitie kreativnosti: Razvitie i diagnostika sposobnostey [Diagnosing and developing creativity: Developing and diagnosing the abilities]. – М., 1991. – P. 170-178. [In Russian]
5. Ermolaeva-Tomina L. B. Opyt eksperimentalnogo izucheniya tvorcheskikh sposobnostey [A case of experimental study of creative capacities] // Voprosy psikhologii [Questions of psychology]. – 1997. – Issue 4. – P. 74-84. [In Russian]
6. Ivanova T. V. Ostroumie i kreativnost [Wit and creativity] // Voprosy psikhologii [Questions of psychology]. – 2012. – Issue 1. – P. 76-79. [In Russian]
7. Matyushkin A. M. Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo [Thinking, learning, creating]. – М.: Moscow Psychological and Social Institute, 2003. – 208 p. [In Russian]
8. Melik-Pashaev A. A. Khudozhestvennoe tvorchestvo i dushevnoe zdorovye [Artistic creativity and mental health] // Aktualnye problemy psikhologicheskoy reabilitatsii lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya : sbornik nauchnykh trudov [Relevant problems of psychological rehabilitation of people having health limitations: a collection of scientific works] / publ. ed. A. M. Shcherbakova. – М.: Moscow City University of Psychology and Education. – 2011. – 136 p. [In Russian]
9. Morozov A. V., Chernilevskiy D. V. Kreativnaya pedagoghika i psikhologhiya [Creative pedagogy and psychology]. – М.: Akademicheskii Proekt, 2004. – 560 p. [In Russian]
10. Psikhoghimnastika v treninghe [Psychological gymnastics in training] / ed. by N. Yu. Khryashcheyaya. – SPb.: Rech, 2006. – P. 178-179. [In Russian]
11. Wilson R. A. Kvantovaya psikhologhiya [Quantum psychology]. – М.: Sofiya, 2006. – P. 72-73. [In Russian]
12. Khalifaeva O. A. Psikhologhiya tvorchestva [Psychology of creativity]: a study guide. – Astrakhan: Astrakhan University, 2009. – 57 p. [In Russian]
13. Chigisheva O. P. Modern science and education: progress or regress? // Theory and practice of foreign language teaching in non-language university: traditions, innovations, perspectives, proceedings. Moscow, 2015. – P. 181-188.
14. Chigisheva O. P. European qualifications framework. Instead of Introduction // Science today: theory, practice, innovations. Rostov-on-Don: IRC “Scientific Cooperation” publishing house, Vol. 1, 2013. – P. 5-9.
15. Creative behavior and thinking // Science journal. – 2002. – Vol. 3. – P. 15-1.
16. Rogers C. R. Towards a theory of creativity. – В. : P.E. Vernon(ed) Creativity, 1996. – P. 168.

Информация об авторе:

Сыдыкова Гулина Мелисбековна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Кыргызский Национальный университет имени Жусупа Баласагына (Бишкек, Кыргызстан).

Information about the author:

Gulina M. Sydykova is a candidate of psychological sciences, associate professor at the chair of psychology, Jusup Balasagyn Kyrgyz National University (Bishkek, Kyrgyzstan).

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ / RESEARCH DEBUT

Факторы развития позитивной Я-концепции молодежи в процессе профессионального самоопределения

Наталья Сергеевна Бекжанова

Южный федеральный университет

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного в Академии психологии и педагогики Южного федерального университета. Обучающиеся академии по направлениям подготовки «Психология», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное дефектологическое образование», «Педагогическое образование» отвечали на вопросы анкеты-опросника, разработанной автором. Вопросы анкеты раскрывают следующую информацию об исследуемых: временной период профессионального самоопределения; мероприятия по профессиональной ориентации, проводимые во время выбора профессии; чем оперирует молодежь в своих профессиональных предпочтениях; кто и как повлиял на их профессиональный выбор. Также студенты отвечали на вопросы, дающие представление о том, каким они видят свое будущее, насколько они удовлетворены выбранной профессией, как они относятся к себе и насколько понимают свои интересы и способности.

Ключевые слова: самоотношение, профессиональное самоопределение, карьера, анкета, студенты, Я-концепции.

Factors developing a positive I-concept in youth in the process of professional self-determination

Natalya S. Bekzhanova

Southern Federal University

Abstract. The paper presents the results of the empirical study conducted at the Academy of psychology and pedagogy of Southern Federal University. The students of the Academy being trained at "Psychology", "Psychological and pedagogical education", "Special defectological education", "Pedagogical education" answered the questions of the questionnaire developed by the author. Items of the questionnaire reveal the following information about the tested ones: the temporal span of professional self-determination; professional guidance measures they used when choosing their profession; what the young people operate with in their professional preferences; who and how influenced their professional choice. The students also answered the questions giving an idea about what they see their future like, how they are satisfied with the profession they have opted for, what is their attitude to themselves and how much they understand their interests and capacities.

Keywords: self-attitude, professional self-determination, career, questionnaire, students, I-concepts.

Введение. Какими мы хотим видеть себя и какие мы есть на самом деле? Какими навыками мы обладаем? В чем наше призвание и что для нас абсолютно чуждо? Задаёт ли себе эти вопросы будущее нашей страны – подростки, юноши, студенты?

Современное общество нашей страны, да и в целом население нашей планеты, сталкивается с проблемой реализации результатов профессионального образовательного процесса в разный временной период под влиянием различных индивидуальных, социальных, экономических и других ситуаций. Но больше всего вызывает беспокойство то, что не каждый индивид может дать вовремя верные ответы на заданные выше вопросы, касающиеся проведения самодиагностики и самооценки себя. Для осуществления психологической помощи в «понимании себя» практикуются специальные техники и методики, например, Я-концепции Теннеси или методика С.А. Будасси, а также множество других.

Вопрос: «Когда стоит начинать задумываться о применении таких методик?» Ответ однозначен: «Чем раньше, тем лучше». Так, в западных и европейских странах в целях определения профессионального будущего подростков делается акцент на развитие у молодежи навыка «осознанного выбора», развитие способности нести личную ответственность за принятие решений. И в нашей стране сложившиеся рыночные отношения требуют от самоопределяющихся подростков принятия самостоятельного решения в выборе своего будущего. Современные тенденции рынка труда обязывают выпускников профессиональных учебных учреждений к самостоятельному построению карьерной перспективы [9].

Целью нашего исследования было выявление особенностей и факторов, сказывающихся на процессе профориентации подростков, а также определение действительной Я-концепции молодежи, обучающейся в Академии психологии и педагогики.

Решались следующие задачи:

- 1) выявление уровня внешнего влияния со стороны родственников, друзей, знакомых на профессионально определяющегося подростка;
- 2) анализ способов профориентации во время выбора профессии;
- 3) определение уровня владения студентами техниками самоанализа;
- 4) определение степени удовлетворенности выбранной профессией;
- 5) оценка существующих самоотношения и самопринятия студентов.

Эмпирическим объектом исследования выступили 60 студентов Южного федерального университета в возрасте от 17 до 20 лет.

Обзор литературы. Я-концепция – система сопряженных с оценками представлений человека о себе самом в разных связях и отношениях к действительности [4]. Эмпирически генерализованность Я-концепции рассчитывалась на основе определения числа значимо употребляемых подкатегорий, отражающих в отдельности различные показатели («Карьера», «Личностные особенности», «Создание семьи»), а также предпочтений по

частоте употребления соответствующих подкатегорий. Информационной характеристикой Я-концепции выступает способ самоотношения, понимаемый как способ отношения человека к себе самому [8].

По проблеме профессионального самоопределения молодежи можно выделить следующие работы: Е. В. Валиуллиной, изучавшей содержание и динамику кризисов профессионального самоопределения студентов медицинского вуза [3]; Ю. Е. Смирновой, рассматривающей предпосылки профессионального самоопределения старшеклассников профильной школы [10]; Е. В. Ковалевской, описывающей карьерное самоопределение молодежи на начальном этапе [6]; С. Т. Джанерьян, занимающейся проблемами профессиональной Я-концепции молодежи [4]; Н. Р. Хакимовой, выделившей психологические условия профессионального самоопределения личности [11].

Методы исследования. Данное исследование проводилось с целью апробации авторской анкеты психологического тестирования «Факторы, влияющие на выбор профессии подростков» [1], которая предварительно получила рецензии двух специалистов в области теоретической и практической психологии. В дальнейшем будет проведена проверка на валидность, объективность и надежность данной анкеты.

Анкета состоит из 13 вопросов, на 10 из которых представлены варианты ответов, 11-й, 12-й и 13-й вопросы являются открытыми. Для определения действительной Я-концепции молодежи с помощью контент-анализа самоописаний, статистической обработки результатов (непараметрическая статистика) автором были выбраны ответы на вопросы № 5, 7, 9, 12.

Анкета «Факторы, влияющие на выбор профессии подростков»

«Мы можем достигнуть многого,
но кто бы дал вовремя дельный совет?»

ВОПРОС № 1: В каком классе Вы серьезно стали задумываться о профессии для себя?

- 1) в 9 классе;
- 2) в 10 классе;
- 3) в 11 или после сдачи ЕГЭ;
- 4) раньше 9 класса.

ВОПРОС № 2: Рассказывая родителям или членам своей семьи о профессии, которую Вы для себя выбрали, какую реакцию Вы получили в ответ?

- 1) родители (члены семьи) сразу поддержали Ваш выбор;
- 2) Ваш выбор им не понравился, и они стали Вас отговаривать от выбранной профессии;
- 3) родители (члены семьи) уточняли, насколько Вы понимаете суть функциональных обязанностей, которые Вы будете выполнять непосредственно на работе после окончания обучения профессии;
- 4) отправили Вас на профориентационную диагностику для подтверждения выбранной Вами профессии;
- 5) родители (члены семьи) не проявили никакой реакции на Ваше заявление о выбранной профессии.

ВОПРОС № 3: Насколько, по Вашему мнению, Ваши родители (члены семьи) знают мир профессий? И давали ли они, с Вашей точки зрения, Вам дельные советы, касающиеся вопроса выбора профессии?

- 1) родители (члены семьи) ориентируются в мире профессий отлично, рассказывали мне много о разных профессиях, давали дельные советы;
- 2) родители (члены семьи) имеют сведения о некоторых профессиях, предложили мне самую подходящую;
- 3) родители (члены семьи) ориентируются в профессиях средне, особо советов не давали, выбирали, куда могу поступить по баллам ЕГЭ;
- 4) я не знаю уровень знаний родителей (членов семьи) в этом вопросе, советов мне никаких никто из них не давал.

ВОПРОС № 4: Какие профориентационные мероприятия в период обучения в школе Вы проходили?

- 1) от центра занятости (в школу приходил профориентатор и проводил тестирование, ходили с ознакомительной экскурсией по разным предприятиям и т.д.);
- 2) проходили тестирование в Интернете;
- 3) платные центры профориентации, с комплексной подготовкой к выбору будущей профессии;
- 4) никаких профориентационных мероприятий не было.

ВОПРОС № 5: Насколько активное участие принимали родители (члены семьи) в выборе будущей профессии для Вас?

- 1) принимали самое активное участие: неоднократно обсуждали разные профессии для меня, ходили на профориентационные мероприятия вместе со мной, помогали мне самоопределиться с помощью разных техник;
- 2) принимали участие, но оно заключалось не столько в выборе профессии, сколько в выборе вуза, куда я смогу поступить;
- 3) просто предложили "пойти по их стопам";
- 4) активности особо не проявляли.

ВОПРОС № 6: Насколько важно для Вас участие родителей (членов семьи) при возникновении вопроса выбора чего-либо?

- 1) очень важно, я всегда советуюсь и не могу принять решения без совета родителей (членов семьи);
- 2) важно, но не очень, т.к. я могу и сам(а) принять решение, когда это нужно;
- 3) практически не важно, но иногда для подтверждения своих действий могу и посоветоваться, но в основном делаю, как сам(а) решил(а);
- 4) их мнения и советы мне не нужны, я самостоятельная личность.

ВОПРОС № 7: Знаете ли Вы техники (тесты, методики) самоопределения, самооценки, самовосприятия?

- 1) да, я знаю, умею и пользуюсь в повседневной жизни;
- 2) как-то пробовал(а), было интересно, но обычно этим не пользуюсь;
- 3) пробовал(а), но это совершенно меня не заинтересовало;
- 4) не знаю, что это такое, никогда не пробовал(а).

ВОПРОС № 8: Оцените Ваш уровень знания о различных профессиях на момент обучения в выпускном классе школы.

- 1) высокий уровень: много знал(а) о профессиях, родители (члены семьи) меня просвещали о мире профессий;
- 2) высокий уровень: изучал(а) все сам(а), читал(а) много литературы по теме профессии, находил(а) много полезной информации по профессиям;
- 3) средний уровень: знал(а) не много, только о тех профессиях, которые меня интересовали;
- 4) низкий уровень: никто меня не просвещал по теме профессий, сам(а) тоже особо информации не находил(а);
- 5) нулевой уровень: о профессиях ничего не знал(а) и не интересовался(лась), выбирал(а) просто учебное заведение, куда бы поступить.

ВОПРОС № 9: Насколько Вы удовлетворены выбранной профессией на сегодняшний день?

- 1) удовлетворен(а) полностью, очень рад(а), я сделал(а) правильный выбор;
- 2) удовлетворен(а) частично, все устраивает, но мне надо было больше подумать при выборе будущей профессии;
- 3) я в сомнениях, наверное, я не гуманитарий;
- 4) не удовлетворен(а), буду менять профессию, переведусь в другой вуз.

ВОПРОС № 10: Хотели бы Вы, чтобы Вам оказали больше помощи, дали дельный совет в выборе профессии в школе, возможно, со стороны родителей, членов семьи или профессионального ориентатора?

- 1) Да, я ошибся(лась), и совет, и помощь мне тогда бы не помешали;

2) нет, в советах не нуждаюсь, я все правильно сделал(а).

ВОПРОС № 11: Какие профориентационные мероприятия, с Вашей точки зрения, будут наиболее эффективными?

ВОПРОС № 12: Кем Вы видите себя после окончания обучения в вузе, через 10 лет?

ВОПРОС № 13: На что бы Вы посоветовали обратить внимание учащимся выпускных классов школы при выборе профессии?

Результаты и дискуссия. Задумываться о будущей профессии подростки начинают в разное время (16 человек – раньше 9 класса; по 15 человек – в 10 и 11 классе после сдачи ЕГЭ; 14 человек – в 9 классе), соотношение по четырем предложенным вариантам приблизительно одинаковое. Важно отметить, что они очень нуждаются в помощи и советах своих родителей, особенно когда нужно сделать выбор, будь то выбор вуза или, например, спутника жизни (34 человека – важно мнение родителей, 17 человек всегда и во всем слушают родителей, 10 человек – практически не важно). Поэтому взрослые члены семьи должны в этот ответственный момент быть рядом и всеми доступными средствами помочь подростку сделать правильный выбор.

Ситуация с просвещенностью и детей, и родителей о мире профессий на данный момент находится не на высоком уровне (46 человек – средний уровень знания профессий, только те, что интересовали; 12 человек ориентируются хорошо; 2 человека ничего не знали о профессиях) и однозначно требует внедрения многопрофильного, междисциплинарного кластерного взаимодействия (например: школа – ДПО – СПО – ВУЗ). Результатом скудного знания существующего многообразия профессиональных специальностей

становится совместный с родителями выбор подростком «просто вуза», а не конкретной профессии.

Что касается будущего, учащиеся чаще всего видят себя в качестве профессионала в выбранной профессии или смежной с ней, но при этом игнорируя другие сферы жизнедеятельности. Их Я-концепция фрагментарна, т.е. они не достаточно полно и обстоятельно знают свою личность. Не могут взвешенно объяснить, в том числе и самому себе, почему он такой, а не иной, чем обусловлены сильные и слабые стороны его личности. 42 человека из 60 респондентов в представлениях своего будущего уделяли внимание описанию желаемой должности или области дальнейшей деятельности, 5 человек из 60 респондентов описывали свои личностные качества, которые еще более ярче раскроются в будущем, 12 человек четко не видят свое будущее, предпочитают жить только настоящим. И только 1 человек видит себя во всех сферах жизнедеятельности, его Я-концепцию можно считать гармоничной. Сходные результаты были получены при выборке студентов-медиков, у которых генерализованность Я-концепции зависит не от их половой принадлежности, а от измерений Я-концепции [7].

Для гармонизации Я-концепции можно посоветовать нашим респондентам применить технику «Окно Джогари» [12]. Эта техника способствует рефлексии, позволяет понять взаимоотношения с окружающими. Схематичное изображение техники состоит из четырех зон и напоминает окно. Каждая зона показывает характеристики, которыми обладает человек. Выбор зоны зависит от того, кто признает за человеком те или иные характеристики. Открытая зона описывает все, что человеку и всем другим известно о нем. Спрятанная зона описывает секреты человека. Неизвестная зона описывает черты характера, неизвестные ни самому человеку, ни другим людям. Эти качества могут проявиться в определенной ситуации. Слепая зона описывает качества человека, которые известны другим, но неизвестны ему самому. Человек может не знать или не признавать некоторые черты своего характера.

Но именно они могут стать барьером на пути к достижению цели. Поэтому изучению слепой зоны нужно уделить особое внимание.

После тщательного анализа своих личных качеств респонденты смогут понять свои слабые и сильные стороны. После осознания самого себя с субъективных и объективных позиций можно скорректировать и свою Я-концепцию, приблизить ее к идеальной, гармоничной.

Следующим этапом исследования было определение самоотношения (субъектное или объектное). К сожалению, 44 студента из 60 респондентов относятся к себе объектно, не чувствуют в себе уверенности и сил для планирования своего будущего, предпочитают перекладывать ответственность за свой профессиональный выбор на других людей или обстоятельства. И только 16 студентов из 60 респондентов имеют субъектное самоотношение, видят себя активным творческим началом своей жизни, ставят перед собой четкие цели и достигают их. В этом им помогают как внутренние, так и внешние ресурсы. Большую роль также оказывает знание техник самодиагностики, самопознания, самооценки. С точки зрения автора, применение техник самопознания и мероприятия по гармонизации Я-концепции молодежи будут способствовать их успешному профессиональному самоопределению.

Студенты, удовлетворенные своим профессиональным выбором, имеют субъектное самоотношение. Студенты, удовлетворенные частично своим профессиональным выбором, имеют смешанное самоотношение (в случае успеха – субъектное, в случае неудачи – объектное). Такие респонденты подвержены влиянию социума, для них важно мнение других людей.

Сомнения в правильности сделанного профессионального выбора приводят к объектному самоотношению. Такие учащиеся склонны к излишнему самокопанию.

Заключение. По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. У подростков, да и в целом у большинства граждан нашей страны, отсутствует навык самоанализа, в отличие от европейских и западных стран. Главный акцент в странах с развитой профориентацией делается на воспитание у молодежи способности делать самостоятельный выбор. Для этого существуют различные методики, они позволяют выяснить истинные причины жизненных ощущений и восприятий человека. В современном разнообразии методик по профориентации можно выделить нарративный метод.

Нарративный метод как профориентационное мероприятие представляет собой продолжительный диалог профориентатора с оптантом, при котором определяющемуся с профессией предлагается в течение 15-20 минут рассказать о себе в устной или письменной форме. Это помогает человеку сделать самоанализ, задуматься о том, чему раньше он не придавал значение. При этом методе работы со школьниками учитываются не только основные осознанные потребности оптанта, но и социальные, биологические, психологические особенности индивида. На практике после прохождения тестов по профориентации, в которых учитываются только психологические склонности индивида, профессии, которые были рекомендованы человеку по результатам теста, могут совершенно не подходить ему по ряду других причин, например, по состоянию здоровья [5].

Нарративный метод может реализовываться в нескольких вариантах, среди которых чаще всего выделяются письменный рассказ и нарративное интервью. В первом случае учащимся предлагается написать сочинение на определенную тему, посвященную планированию будущей карьеры. Во втором варианте со школьником проводится глубинное интервью, а иногда даже серия таких интервью. Результат в обоих случаях анализируется группой профессионалов, имеющих различную специализацию (психологами,

социологами, лингвистами, педагогами и по возможности представителями профессии, о которой школьник пишет) [5].

2. Внедрение образовательных кластеров взаимодействия между всеми ступенями системы образования даст возможность для полноценного развития компетентности: знания о мире профессий, умение ориентироваться в различных профессиональных направлениях подготовки, владение техниками самоанализа, профессионального самоопределения. Участниками инновационных кластеров могут и должны стать образовательные организации разных уровней и типов, в том числе массовые общеобразовательные и инклюзивные школы, досуговые центры, школы искусств и центры дополнительного образования, учреждения профессионального образования всех уровней и органы управления образованием, временные творческие коллективы, научно-исследовательские организации, экспериментальные площадки разных уровней [2].

3. Для гармоничного формирования Я-концепции молодежи в процессе их профессионального самоопределения необходимо использовать техники и методики «Осознанного выбора», самодиагностики, самооценки, позитивного самоотношения.

Список использованных источников / References in Russian

1. Бекжанова Н. С. Влияние семьи на профессиональное самоопределение подростка // Точка Роста : материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Социализирующие, развивающие и воспитательные ресурсы семьи» / Южный федеральный университет ; под общ. ред. А. В. Черной, Л. Н. Гришиной. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2017. – 202 с.
2. Бермус А. Г. Педагогический компонент многоуровневого профессионально ориентированного университетского образования // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 1(5).
3. Валиуллина Е. В. Содержание и динамика кризисов профессионального самоопределения студентов медицинского вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Кемерово, 2012. – 22 с.
4. Джанерьян С. Т. Характеристики профессиональной Я-концепции // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2004. – № 2. – С. 25-31.
5. Казун А. П. Междисциплинарный подход к профориентации: перспективы использования нарративного метода // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. – 2014. – № 3(21), Т. 5. – С. 136-139.
6. Ковалевская Е. В. Карьерное самоопределение на начальном этапе: структурно-содержательная характеристика и формирование : монография. – М. : Мир науки, 2015. – 126 с.

7. Обухова Ю. В. Взаимосвязь между особенностями интеллекта и содержанием, характеристиками Я-концепции у студентов-медиков // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – Т. 3. – № 4(53). – С. 129-133.
8. Обухова Ю. В. Особенности Я-концепции и видов интеллекта студентов социо- и несосоциомического типов профессий : дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2014. – 243 с.
9. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: Академия, 2007. – 502 с.
10. Смирнова Ю. Е. Предпосылки профессионального самоопределения старшеклассников профильной школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2013. – 26 с.
11. Хакимова Н. Р. Психологические условия профессионального самоопределения личности. – Кемерово : Кем-ГУ, 2010. – 128 с.
12. Luft J., Ingham H. The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. Proceedings of the western training laboratory in group development. – Los Angeles : University of California, Los Angeles, 1955.

Список использованных источников на английском языке / References in English

1. Bekzhanova N. S. Vliyanie semyi na professionalnoe samoopredelenie podrostka [The influence of family on professional self-determination in adolescents] // Tochka Rosta: materialy Vserossiyskoy studencheskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Sotsializiruyushchie, razvivayushchie i vospitatelnye resursy semyi" [Growth point: materials of all-Russian students' scientific and practical conference "Socializing, developing and upbringing resources of family"] / Southern Federal University; gen. ed. by A. V. Chernaya, L. N. Grishina. – Rostov-on-Don; Taganrog: publishing house of Southern Federal University, 2017. – 202 p. [In Russian]
2. Bermus A. G. Pedagogicheskii komponent mnogourovnevnogo professionalno orientirovannogo universitetskogo obrazovaniya [Pedagogical component of multilevel professionally oriented university education] // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: 21st century]. – 2014. – No. 1(5). [In Russian]
3. Valiullina E. V. Soderzhanie i dinamika krizisov professionalnogo samoopredeleniya studentov meditsinskogo vuza : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk [Content and dynamics of crises of professional self-determination in students of medical higher education institutions: author's abstract of thesis ... cand. psychol. sciences]. – Kemerovo, 2012. – 22 p. [In Russian]
4. Dzhaneryan S. T. Kharakteristiki professionalnoy Ya-kontseptsii [Characteristics of the professional I-concept] // Severo-Kavkazskiy psikhologicheskii vestnik [North-Caucasian psychological bulletin]. – 2004. – No. 2. – P. 25-31. [In Russian]
5. Kazun A. P. Mezhdistsiplinarniy podkhod k proforientatsii: perspektivy ispolzovaniya narrativnogo metoda [Interdisciplinary approach to professional guidance: prospects of using the narrative method] // Izvestiya Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta MAMI [Proceedings of Moscow State Technical University (MAMI)]. – 2014. – No. 3(21), Vol. 5. – P. 136-139. [In Russian]
6. Kovalevskaya E. V. Karyernoe samoopredelenie na nachalnom etape: strukturno-soderzhatelnaya kharakteristika i formirovanie [Career self-determination at the initial stage: a structural and content-related characteristic and shaping]: monograph. – M.: Mir nauki, 2015. – 126 p. [In Russian]
7. Obukhova Yu. V. Vzaimosvyaz mezhdu osobennostyami intellekta i sodержaniem, kharakteristikami Ya-kontseptsii u studentov-medikov [Interaction between particularities of the intellect and the content and characteristics of I-concept in medical students] // Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Cherepovets State University]. – 2013. – Vol. 3. – No. 4(53). – P. 129-133. [In Russian]

8. Obukhova Yu. V. Osobennosti Ya-kontseptsii i vidov intellekta studentov sotsio- i nesotsionomicheskogo tipov professiy: dis. ... kand. psikh. nauk [Particularities of I-concept and kinds of intellect in students of socionomic and non-socionomic profession types: thesis ... cand. psychol. sciences]. – Rostov-on-Don, 2014. – 243 p. [In Russian]
9. Pryazhnikov N. S. Professionalnoe samoopredelenie: teoriya i praktika [Professional self-determination: theory and practice]. – М.: Academia, 2007. – 502 p. [In Russian]
10. Smirnova Yu. E. Predposylki professionalnogo samoopredeleniya starsheklassnikov profilnoy shkoly: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk [Prerequisites of professional self-determination in senior school students of profile school: author's abstract of thesis ... cand. psychol. sciences]. – SPb., 2013. – 26 p. [In Russian]
11. Khakimova N. R. Psikhologhicheskie usloviya professionalnogo samoopredeleniya lichnosti [Psychological conditions for professional self-determination of an individual]. – Kemerovo: KemSU, 2010. – 128 p. [In Russian]
12. Luft J., Ingham H. The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. Proceedings of the western training laboratory in group development. – Los Angeles : University of California, Los Angeles, 1955.

Информация об авторе:

Бекжанова Наталья Сергеевна, специалист по учебно-методической работе Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия).

Information about the author:

Natalya S. Bekzhanova is a teaching and learning specialist at the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia).

Особенности социально-педагогической помощи многодетным семьям девиантного типа в рамках общеобразовательных учреждений

Мария Владимировна Федорова

Южный федеральный университет

Аннотация. В условиях модернизации современной образовательной системы происходит смена образовательных приоритетов и стандартов, регулирующих внутреннюю и внешнюю стратегию коммуникаций института образования с другими социальными институтами воспитания. Проблематика интегрирования института образования и института семьи является основной концепцией стратегии современного российского воспитания. Согласно профессиональным стандартам современный педагог должен быть компетентно подготовлен к решению самых сложных педагогических задач, в которые включена социально-педагогическая работа с детьми из разных типов семей. Многодетная семья в силу эксклюзивной организационной структуры современными исследователями относится к «группе риска», что подразумевает рассмотрение ее как наиболее подверженной риску возникновения социальной дезадаптации и девиации первичной ячейки общества. В связи с этим возникает потребность в выявлении особенностей социально-педагогического сопровождения педагогами общеобразовательных учреждений детей из многодетных семей и их родителей, относящихся в совокупности к семьям девиационного типа. Отметим, что современные гуманитарные дисциплины разделяют многодетные семьи по способу их появления на два типа: сознательные и девиационные. В данной статье будет произведен анализ особенностей педагогической работы с семьями второго типа, так как, по мнению автора, этому типу должен быть отдан приоритет при конструировании социально-педагогической работы педагогами общеобразовательных школ.

Ключевые слова: многодетная семья, социально-педагогическая помощь, социальная девиация, семейное воспитание и образование.

Particularities of social and pedagogical support for multi-child families of deviant type within general education institutions

Maria V. Fedorova

Southern Federal University

Abstract. In conditions of upgrade, the contemporary educational system sees the change of educational priorities and standards regulating the internal and external strategies of communication for the institution of education with other social institutions of upbringing. The range of problems associated with integrating the institution of education and that of family is the main concept of the strategy of the contemporary Russian upbringing. According to professional standards, a contemporary teacher has to be prepared in terms of competencies for solving the most complicated pedagogical problems which include social and pedagogical work with children coming from various types of families. Due to its exclusive organizational structure, a multi-child family is characterized as a "risk group" by the contemporary researchers, which implies considering the large families as the most susceptible to the risk of emergence of social maladjustment and deviation of the primary social unit. With regard to this, there arises a need of finding out the particularities of rendering social and pedagogical support by teachers of general educational institutions to children coming from multi-child families and their parents who belong to deviant type families. It should be noted that the modern humanities subdivide large families according to the way they emerge into the conscious type and the deviant type ones. In this paper, particularities of pedagogical work with the latter families are analyzed, as the authors believe this type has to be given priority when social and pedagogical work is designed by teachers of general education schools.

Keywords: multi-child family, social and pedagogical support, social deviance, family upbringing and education.

Введение. Современная российская система образования ориентирована на стратегию развития семейного воспитания. С учетом общественного перехода в новую историческую фазу потребность в интеграции социальных институтов растет. Общеизвестно, что институт образования и институт семьи имеют общие социокультурные функции, где регулировка процесса социализации человека является ядром, на которое ориентированы социально-педагогические силы. В этой связи возникает необходимость в повышенной степени вовлеченности педагогов в коммуникативно-воспитательный процесс, включающий в себя работу с детьми из социально неадаптированных семей.

Многодетная семья, как уже было изложено выше, классифицируется как социальная «группа риска» [8]. Это делает ее наиболее восприимчивой по отношению к внешней социальной среде, зависимой от профанации социальных организаций. Помимо этого, социокультурное положение многодетной семьи в социуме – показатель степени заинтересованности общества и государства в благосостоянии своего народа, так как демографические показатели страны напрямую связаны с ценностью института семьи в сознании современного человека.

Консолидация образовательного пространства и института семьи имеет ряд своих особенностей, регламентируемых нормативно-правовыми актами «Стратегия развития воспитания Российской Федерации на период до 2025 г.» [10] и «Профессиональный стандарт педагога» [9], согласно которым современный педагог общеобразовательного учреждения в своей педагогической деятельности обязан быть ориентирован на создание социально-педагогических условий, в которых будет реализована система интеракций между всеми участниками педагогического процесса.

Современный педагог должен уметь справляться с различными педагогическими задачами, при необходимости уметь осуществлять социально-педагогическое сопровождение детей и их семей, создавать благоприятную психоэмоциональную атмосферу социально-воспитательного процесса. В связи с этим возникает острая необходимость в ранжировании педагогических задач, где приоритетом должна быть ориентация на социально дезадаптированных детей, семей, относящихся к «группе риска».

Важно отметить, что в современной науке многодетную семью принято разделять на сознательную и девиантную [12]. Такое деление обосновывается феноменом ее происхождения. Сознательная многодетность базируется на приоритетности семейных ценностей, значимой степени вовлеченности родителей в воспитательный процесс, сплоченности коллектива и четкой статусной иерархии внутри семьи. Безусловно, дети из такого типа семей быстрее приспосабливаются к коммуникативным условиям, социально адаптированы. Психоэмоциональная атмосфера в такой семье носит благоприятный характер в силу осознанной идентификации себя с единым семейным коллективом. Каждое последующее рождение ребенка в семье такого типа является осознанным и обдуманым решением. Важно отметить, что в силу своей благополучности семья такого типа не перестает относиться к «группе риска», так как процесс социализации детей в многодетной семье любого типа индивидуален и обосновывается спецификой ролевой структуры и расширенным количеством входящих в нее участников.

На наш взгляд, образовательное пространство должно акцентировать свое внимание в первую очередь на второй категории – многодетной семье девиантного типа. Данный тип выделяется современными исследователями в силу негативных особенностей организации жизнедеятельности и воспитательно-нравственных процессов [6].

Основой девиантного типа многодетной семьи выступают аморальный образ жизни, необразованность, экономическая несостоятельность, низкий

социальный статус. В таких семьях рождение последующего ребенка может выступать как средство удовлетворения своих экономических потребностей (поддержка государственными льготами). Родители зачастую не вовлечены в процесс создания благоприятной психоэмоциональной почвы для социализации детей, что чревато возникновением психического дисбаланса личности ребенка. Четкое представление о системе ценностных ориентаций, где приоритетом выступает ценность семьи и брака, размыто. Рост в социуме количества семей такого типа влечет за собой серьезные социокультурные последствия. В связи с этим образовательная система, будучи одним из агентов социализации личности, должна быть компетентно подготовлена к социально-педагогической работе с многодетными семьями коррекционного характера, так как основой современной образовательной стратегии является опора на семейное воспитание.

Таким образом, *цель* работы заключается в выявлении особенностей социально-педагогической помощи многодетным семьям девиантного типа в рамках общеобразовательных учреждений.

Теоретические основы исследования. Социально-педагогическая работа с семьями «группы риска» – тяжелый труд, который с каждым годом все больше ложится на плечи классных руководителей и педагогов общеобразовательных учреждений. Такая тенденция связана с распространением в образовательной среде отказа от специально подготовленных кадров – социальных педагогов и психологов. Учитывая особенности современной российской системы образования – ориентировки на интеграцию с институтом семьи, актуализацию семейного воспитания, педагог становится уже не просто актором воспитательно-обучающего процесса, но и социально-педагогическим сопроводителем, умеющим найти подход к различным типам семей.

Прежде чем переходить к анализу особенностей педагогической работы с многодетными семьями девиантного типа в современном образовательном

пространстве, необходимо рассмотреть особенности многодетности как феномена в контексте соотношения российской и зарубежной культур. Анализируя особенности современной модели многодетной семьи, стоит отметить примечательный факт: в зависимости от того, в каком социокультурном контексте рассматривать многодетную семью, концептуальные основы исследований будут различаться. Речь идет о том, что выделение девиантного типа многодетности присуще исследователям российского научного сообщества. Сопоставляя российскую типологическую концепцию многодетной семьи с воззрениями зарубежных авторов [13; 14], можно отметить, что в зарубежных концептуальных разработках нет категоричного деления многодетности на сознательную и девиантную. Безусловно, зарубежные авторы не отрицают эксклюзивную организацию структуры многодетной семьи, но в тоже время отсутствует ассоциирование феномена многодетности с девиантным или делинквентным поведением.

Иными словами, для ряда зарубежных культур многодетная семья не является пространственной почвой для возникновения аморального образа жизни, роста преступности и беспризорности, принадлежности к низкому социальному статусу. С нашей точки зрения, такой феномен обоснован в первую очередь экономическими показателями уровня жизни в стране и, что немаловажно, политикой социально-экономической поддержки института семьи государством и обществом. Например, во Франции действует социальная программа поддержки многодетных семей «Большая семья». Многодетным родителям предоставляется шанс снизить налогооблагаемую базу с рождением каждого последующего ребенка, а в Швейцарии производят достаточно существенные выплаты, возрастающие с рождением последующего ребенка. При несоответствии зарплаты и прожиточного минимума семьям присваивается особое пособие для оплаты коммунальных услуг и пропитания.

В российском обществе положение многодетных семей в настоящее время носит более критичный характер, нежели положительный. Это

неудивительно, ведь после кризиса перестройки, вследствие чего произошло всеобщее падение демографических, социально-экономических и нравственных показателей в стране, многодетная семья в сознании общества стала чем-то из ряда вон выходящим, находящейся за чертой бедности. Тонкости протекания процесса социализации в своих работах рассматривает Г. И. Климантова [7], в поле зрения которой был экономический фактор, являющийся детерминантом плачевного положения многодетности в России.

Изучая и анализируя теоретические разработки в области оказания социально-педагогического сопровождения многодетным семьям педагогами и классными руководителями общеобразовательных учреждений, можно прийти к выводу, что в настоящее время отсутствует единая системная модель поддержки, все теоретико-практические наработки носят достаточно фрагментарный характер. Современная гуманитарная система наук в теоретическом плане не склонна фундаментально выделять работу с неблагополучными многодетными семьями в качестве отдельного и самостоятельного вектора направления, которое имело бы свои универсально признанные особенности социально-педагогической работы. Зачастую в системе образования и воспитания при работе с многодетными семьями применяется общий метод работы с детьми из неблагополучных семей, в равной значимости с семьями, не являющимися многодетными: неполная, опекунская, приемная, малообеспеченная семья, а также семьи, где родители имеют ограниченные возможности здоровья, беженцы.

Обращаясь к разработкам российских исследователей начала XXI века и исследователей нынешнего времени в области социально-педагогической работы с неблагополучными семьями (Т. Гончарова [2], В. Н. Гуров [4], Л. В. Байбородова [1]), можно выявить следующие обязательные составляющие педагогической работы с неблагополучными семьями.

Во-первых, это детекция социально-психологического неблагополучия семей. Может включать в себя ряд методов, направленных на диагностику

психологического состояния, самооценки и внешних признаков, изучение жилищно-бытовых особенностей семей, обращение к институтам здравоохранения и посту полицейских педагогических служб с целью получения объективной информации. Современный отечественный психолог Н. М. Кий пишет: «Классный руководитель и учителя-предметники, ежедневно общаясь с ребенком, могут обнаружить внешние признаки, служащие индикаторами семейного неблагополучия: неопрятная (в том числе не по росту) одежда, лексические нецензурные выражения, неадекватные эмоциональные реакции, замкнутость, агрессивность, озлобленность, отсутствие интереса к любому виду обучения и др. Опыт показывает, что выявление семьи, нуждающейся в помощи и реабилитации, должно проходить как можно раньше – в начальной школе. Поэтому данная информация важна и для педагогических работников всех ступеней обучения» [5, с. 117].

Во-вторых, после диагностики семьи и определения ее типа как неблагополучного необходимо произвести индивидуальное ранжирование видов помощи конкретным семьям по степени необходимости произведения коррекционных работ. Выделяют следующие категории видов педагогической помощи:

- «социальная (ходатайство администрации ОУ в учреждения социальной поддержки населения);
- психологическая (консультативно-коррекционная работа с родителями и ребенком);
- педагогическая (помощь ребенку в обучении, формировании жизненно важных навыков посредством включения его в специально организованную педагогическую деятельность);
- правовая (консультационно-просветительская работа специалистов КДНиЗП, ОДН, прокуратуры);
- медицинская (обследование ребенка медицинским работником школы и направление его к специалистам в детскую поликлинику);

– социально-педагогическая (повышение педагогического потенциала семьи, организация досуга детей, координация действий различных служб).

Координирующая функция социально-психологической службы (социального педагога) обеспечивает ее центральное положение в работе с неблагополучной семьей. После постановки семьи на учет начинается поэтапная работа, направленная на позитивное изменение семейной обстановки» [5, с. 118].

Анализируя исследовательские данные, мы бы хотели акцентировать внимание на методической разработке российского психолога Н. М. Кий. На наш взгляд, предлагаемая структура педагогического сопровождения является наиболее универсальной, максимально доступно описывающей алгоритм работы с неблагополучными семьями. Ее можно представить следующим образом:

1) *первая стадия* – эмпирический сбор данных педагогом. Подразумевается, что на этой стадии педагог начинает ознакомление и выявление потенциальных проблемных участков – показателей неблагополучия семей. Он может использовать следующие педагогические методы: беседа с ребенком и членами семьи, ее окружением, вследствие чего ранжируется система ценностных приоритетов семьи, ее потенциальных способностей к воспитанию; диагностика бытовых условий существования семей; анкетирование коллег-педагогов, в поле педагогической деятельности которых попадает потенциально неблагополучная семья; объективный анализ бытовых условий существования семьи;

2) *вторая стадия* – анализ и категоризация полученных данных вследствие обращения к специалистам в области медицины, психологии и права. Полагается, что на этой стадии педагог должен сделать запрос в социальные институты, которые уже взаимодействовали с семьями, в результате чего обобщается полученная информация. Обработка полученной информации на первой и второй стадиях становится основой для составления

карт семьи, которые включают в себя развернутое описание индивидуальных качеств личности ребенка, членов семьи и особенности социального статуса;

3) *третья стадия* – разработка программы социально-педагогической помощи семье. Подразумевается, что стратегическая направленность программы должна включать в себя постановку микроцелей и задач, которые должны дать установку родителям на положительный результат;

4) *четвертая и пятая стадии* включают в себя коммуникацию со всеми участниками коррекционно-профилактического процесса и апробацию самой программы стратегии помощи;

5) *шестая стадия* – оценка результативности, подведение итогов, анализ выводов.

Конструирование модели социально-педагогической помощи многодетным семьям девиантного типа. Анализируя имеющийся спектр теоретико-практической базы, можно отметить, что в настоящее время исследовательские разработки, выявляющие особенности социально-педагогического сопровождения многодетных семей в условиях общеобразовательных учреждений, в частности семей девиантного типа, носят более фрагментарный характер, чем системный. Отсутствует универсальная модель оказания помощи многодетным семьям, реализуемая классными руководителями и педагогами. В системе педагогических практик используется обобщенный подход к работе с неблагополучными семьями, куда входят семьи разных типов, т.е. стратегия оказания социально-педагогической поддержки едина для всех типов неблагополучных семей.

Работа с неблагополучными многодетными семьями требует от педагога четких теоретических знаний и практических навыков в области высокой степени осведомленности об особенностях феномена многодетных семей, координации их с другими социальными институтами, бытового устройства, специфики социализации внутри семьи и ролевом распределении, а также, знания нормативно-правовых документов, регулирующих их положение в

обществе. Таким образом, мы предлагаем дифференцировать стратегию педагогического сопровождения неблагополучных семей в зависимости от ее внутриорганизационной специфики.

Рассмотрим существенные отличия оказания помощи неблагополучным многодетным семьям от семей другого типа.

Во-первых, необходимо брать во внимание особенности возникновения многодетной семьи в конкретном социуме как первичной ячейки. После предварительной диагностики, вследствие которой будет четко обозначено, что многодетная семья относится к девиантному типу, педагог должен установить причину девиации. Напомним, что девиантный тип отличается от многодетной семьи сознательного характера тем, что зачастую у родителей нет четкой системы ценностных ориентаций, приоритетом которых выступает институт семьи и брака, воспитание детей. Дети в такой среде могут рождаться неосознанно или в результате неконтролируемого процесса вступления в половые связи, родители могут вести аморальный образ жизни, имея склонность к употреблению алкоголя, наркотиков или иметь психологические отклонения.

Более того, к многодетным семьям девиантного типа исследователи относят семьи низкого социального статуса. Существуют универсальные критерии определения социального статуса человека в общественной системе: экономический (уровень дохода, собственность), профессиональный, социокультурный (образ жизни, образованность). Исходя из этого логично сделать вывод, что многодетные семьи, характеризующиеся как неблагополучные, в свою очередь дифференцируются по степени девиации. Примечательно, что отечественные исследователи акцентируют внимание на экономическом факторе, влияющем на положение многодетной семьи в обществе, и находят зависимость благополучного процесса социализации детей внутри семьи от ее экономического положения в обществе. Это утверждение можно сформулировать следующим образом: чем плачевнее

материально-экономическое положение семьи, тем более низок социально-бытовой уровень и образ жизни, которые потенциально создают негативную психоэмоциональную атмосферу для воспитания детей.

Безусловно, однозначно считать уровень экономического благосостояния универсальным детерминантом степени заинтересованности в воспитании детей было бы малоцелесообразным. Как пишут исследователи Т. А. Гурко и Н. А. Орлова, «нет связи между показателем материально-жилищной обеспеченности семьи и числа детей. То есть можно еще раз подтвердить тот факт, что формируется "благополучная многодетность". Современные подростки из многодетных семей, в отличие от данных 1995 г., не изменились в худшую сторону. Материальное благополучие многодетных семей в среднем не отличается от других – среди них есть и плохо, и хорошо обеспеченные» [3].

Однако некоторые современные исследовательские практики в области изучения многодетной семьи как феномена акцентируют внимание на важности материально-экономического положения семьи в обществе, полагая, что именно материальная несостоятельность, бедность увеличивает риск возникновения отклоняющегося от нормы поведения. Исходя из вышеописанного можно прийти к выводу, что девиантный тип многодетной семьи в свою очередь классифицирован по степени критичности отклоняющегося поведения, а общий подход социально-педагогической работы с неблагополучными семьями не предусматривает этих особенностей.

Во-вторых, при реализации программы поддержки педагог не должен выставлять завышенные требования таким семьям и ориентироваться на скорый результат. Если форма девиации позволяет корректировать процесс социализации детей путем методов интегрирования членов семьи и актуализации для них семейного воспитания, то, безусловно, процесс корректировки будет протекать сложнее, чем в неблагополучной семье неполного, опекунского типа или семье, в которой родители имеют ограниченные возможности здоровья.

Этот факт обосновывается тем, что любая многодетная семья, независимо от степени благополучности, имеет ролевое распределение, и даже в самой любящей многодетной семье, где созданы все условия психоэмоционального комфорта для ребенка, будет присутствовать элемент борьбы за родительское внимание и материальные блага, конфликты на почве поведенческих особенностей детей, личного пространства. С учетом протекания этих процессов в семьях девиантного типа перед педагогом ставятся задачи повышенной сложности: педагог или классный руководитель не может выстраивать стратегию помощи, ориентированную только на одного ребенка – члена многодетной семьи и его родителей. Многодетная семья – единое, неразделимое пространство, и при разработке механизма коррекции педагог должен учитывать специфику всех детей семьи. За счет увеличения количества личностей, попадающих в поле деятельности педагога, социально-педагогическое сопровождение приобретает более непростой с точки зрения реализации характер.

В-третьих, особенности дифференциации девиантного типа предполагают наличие у педагога отдельной системы знаний и представлений о формировании бытового и психоэмоционального пространства внутри многодетных семей. «Педагог должен уметь выявлять наличие проблем в семье, даже если они носят характер латентной формы. Это, безусловно, зависит от личностных качеств педагога – стремления к выявлению, анализу проблемы и готовности к ее разрешению» [11, с. 92].

Заключение. Многодетная семья – сложноорганизованная первичная социальная группа, которая оказывается наиболее зависимой от социально-экономической и социокультурной обстановки в стране. В силу специфики, заключающейся в расширенном количестве личностей, которые являются полноправными членами, многодетная семья автоматически становится пространством, где увеличивается риск возникновения различного рода девиаций.

Современная стратегия образовательной системы в российском обществе направлена на консолидацию с институтом семьи и актуализацию семейного воспитания. В связи с этим возникает необходимость пересмотра методов работы и профессиональных компетенций педагогов, в педагогическую деятельность которых включено оказание социально-педагогической помощи неблагополучным семьям. Современные исследователи, предметом изучения которых является институт семьи, склонны считать, что распространение девиантного типа многодетности является социально опасным по отношению ко всей общественной системе. Возникает потребность в протекции со стороны образовательных учреждений.

В нынешней системе гуманитарных знаний, а впоследствии и в педагогической практике отсутствует системный подход к оказанию педагогического сопровождения многодетных семей неблагополучного типа. В повседневной практике отдается приоритет применению общих методов для всех типов неблагополучных семей: опекунская, приемная, многодетная и т.д.

Таким образом, произведенный в статье анализ теоретической базы и обращение к практическим данным позволили обосновать необходимость разработки индивидуальной стратегии социально-педагогической работы с многодетными семьями девиантного типа.

Список использованных источников / References in Russian

1. Байбородова Л. В. Взаимодействие школы и семьи : учеб.-методическое пособие. – Ярославль : Академия развития: Академия Холдинг, 2003. – 224 с.
2. Гончарова Т. Неблагополучные семьи и работа с ними // Народное образование. – 2002. – № 6. – С. 161–169.
3. Гурко Т. А., Орлова Н. А. Развитие личности подростков в различных типах семей // Социологические исследования. – 2011. – № 10.
4. Гуров В. Н. Социальная работа образовательных учреждений с семьей. – М. : Пед. о-во России, 2006. – 320 с.
5. Ефименко В. Н., Кий М. Н. Методические рекомендации по организации социально-педагогической поддержки неблагополучных семей в условиях общеобразовательной школы // Формы и методы социально-педагогической поддержки семьи в условиях школы : учебно-методическое пособие. – Петропавловск-Камчатский : КамГУ им. Витуса Беринга, 2010. – 143 с.
6. Карасева А., Карасева С. Н. Многодетные семьи в современной социальной ситуации: основные категории, их характеристика и особенности взаимоотношений // Культура и

образование. – 2013. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL: <http://vestnik-rzi.ru/2013/09/922> (дата обращения: 15.01.2018).

7. Климантова Г. И. Многодетная семья: за чертой бедности // Социальная безопасность женщин / Клуб «Реалисты». Информационно-аналитический бюллетень. – М., 1997. – С. 34.

8. Левашкина Т. В. Социально-психолого-педагогическое сопровождение семей группы социального риска // Работник социальной службы. – 2010. – № 3. – С. 39-62.

9. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 15.01.2018).

10. Стратегия развития воспитания Российской Федерации на период до 2025 г. // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р [Электронный ресурс]. – URL: http://минобрнауки.рф/открытое_министерство/стратегия/ (дата обращения: 15.01.2018).

11. Федорова М. В. Компетентностный портрет современного педагога, оказывающего социально-педагогическое сопровождение многодетных семей // Международный журнал экономики и образования. Том 3, Номер 3, Август 2017.

12. Федорова М. В. Проблемы реализации педагогической поддержки семей в современном общеобразовательном пространстве // Известия Южного Федерального Университета: Педагогические науки. – 2017. – № 11. – С. 45-50.

13. Griffen A. S., Nakamuro M., Inui T. Fertility and maternal labor supply in Japan: Conflicting policy goals? // Journal of The Japanese and International Economies. – 2015. – № 38. – P. 52-72.

14. Liu H., Mroz T. A., van der Klaauw W.. Maternal employment, migration, and child development // Journal of Econometrics. – 2010. – № 156. – P. 212-228.

Список использованных источников на английском языке / References in English

1. Bayborodova L. V. Vzaimodeistvie shkoly i semyi [Interaction of school and family]: a study guide. – Yaroslavl: Akademiya razvitiya: Academia Holding, 2003. – 224 p. [In Russian]

2. Goncharova T. Neblagopoluchnye semyi i rabota s nimi [Troubled families and working with them] // Narodnoe obrazovanie [Public education]. – 2002. – No. 6. – P. 161–169. [In Russian]

3. Gurko T. A., Orlova N. A. Razvitie lichnosti podrostkov v razlichnykh tipakh semy [Development of personality in adolescents in various types of families] // Sotsiologicheskie issledovaniya [Sociological studies]. – 2011. – No. 10. [In Russian]

4. Gurov V. N. Sotsialnaya rabota obrazovatelnykh uchrezhdeniy s semyoy [Social work of educational institutions with families]. – М. : Pedagogical society of Russia, 2006. – 320 p. [In Russian]

5. Efimenko V. N., Kiy M. N. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii sotsialno-pedagogicheskoy podderzhki neblagopoluchnykh semy v usloviyakh obshcheobrazovatelnoy shkoly [Methodological recommendations on organizing social and pedagogical support for troubled families in conditions of general education school] // Formy i metody sotsialno-pedagogicheskoy podderzhki semy v usloviyakh shkoly [Forms and methods of social and pedagogical support for families in conditions of school]: a study guide. – Petropavlovsk-Kamchatskiy: Vitus Bering KamSU, 2010. – 143 p. [In Russian]

6. Karaseva A., Karaseva S. N. Mnogodetnye semyi v sovremennoy sotsialnoy situatsii: osnovnye kategorii, ikh kharakteristika i osobennosti vzaimootnosheniy [Multi-child families in the contemporary social situation: main categories, their characteristics and particularities of relationships] // Kultura i obrazovanie [Culture and education]. – 2013. – No. 1 [Online]. – URL: <http://vestnik-rzi.ru/2013/09/922> (available: 15.01.2018). [In Russian]

7. Klimantova G.I. Mnogodetnaya semya: za chertoy bednosti [A multi-child family: below the poverty line] // Sotsialnaya bezopasnost zhenshchin [Social security of women] / Klub "Realisty". Informatsionno-analiticheskiy byulleten [The "Realists" club. Information and analytics transactions]. – М., 1997. – P. 34 [In Russian]
8. Levashkina T.V. Sotsialno-psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie semey gruppy sotsialnogo riska [Social, psychological and pedagogical support for social risk group families] // Rabotnik sotsialnoy sluzhby [Social service worker]. – No. 3. – М., 2010. – P. 39-62. [In Russian]
9. Priказ Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544н (s izm. ot 25.12.2014) "Ob utverzhdenii professionalnogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost v sfere doshkolnogo, nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel, uchitel)" [Order of the Ministry of Labor of Russia dated 18.10.2013 No. 544н (as amd. on 25.12.2014) "On approval of the professional standard "Pedagogue (pedagogical activity in the sphere of preschool, primary comprehensive, main comprehensive and secondary comprehensive education) (educator, teacher)". (Registered in the Ministry of Justice of Russia on 06.12.2013 under No. 30550) [Online]. – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (available: 15.01.2018). [In Russian]
10. Strateghiya razvitiya vospitaniya Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 g. [The strategy of development of upbringing in the Russian Federation for the period of up to the year 2025] // Rasporyazhenie Pravitelstva Rossiyskoy Federatsii ot 29 maya 2015 g. № 996-r. [Resolution of the Government of the Russian Federation dated May 29, 2015, No. 996-p] [Online]. – URL: http://минобрнауки.рф/открытое_министерство/стратегия/ (available: 15.01.2018). [In Russian]
11. Fedorova M. V. Kompetentnostniy portret sovremennogo pedagoga, okazyvayushchego sotsialno-pedagogicheskoe soprovozhdenie mnogodetnykh semey [Outline of competencies required for modern teachers to render social and pedagogical support to multi-child families] // Mezhdunarodniy zhurnal ekonomiki i obrazovaniya [International journal of economics and education]. Volume 3, Issue 3, August 2017. [In Russian]
12. Fedorova M. V. Problemy realizatsii pedagogicheskoy podderzhki semey v sovremennom obshcheobrazovatelnom prostranstve [The problems of implementation of pedagogical support for families in the contemporary general educational space] // Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta: Pedagogicheskije nauki [Proceedings of Southern Federal University: Pedagogical sciences]. –2017. – No. 11. – P. 45-50. [In Russian]
13. Griffen A. S., Nakamuro M., Inui T. Fertility and maternal labor supply in Japan: Conflicting policy goals? // Journal of The Japanese and International Economies. – 2015. – No. 38. – P. 52-72.
14. Liu H., Mroz T. A., van der Klaauw W. Maternal employment, migration, and child development // Journal of Econometrics. – 2010. – No. 156. – P. 212-228.

Информация об авторе:

Федорова Мария Владимировна, аспирант кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия).

Information about the author:

Maria V. Fedorova is a postgraduate student at the department of education and pedagogical sciences of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia).

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ / GUIDE FOR AUTHORS

Рукописи, представляемые в Международный журнал экономики и образования, должны быть оформлены в соответствии со следующими требованиями.

1. Статьи подаются в журнал через сайт www.eejournal.ru. Для этого необходимо зайти в раздел «Авторам», зарегистрироваться и выбрать опцию «Подать статью».

2. Статья должна быть тщательно отредактирована и вычитана автором (авторами). Формат А4, ориентация бумаги – книжная. Материалы предоставляются в редакторе Microsoft Word 2003/2007. Поля со всех сторон – 2 см. Шрифт «Times New Roman», без автоматического переноса, цвет – черный.

3. Объем статьи: 3000-5000 слов.

4. Структура статьи:

– по центру (кегель 14, междустрочный интервал – одинарный, полужирный шрифт) название статьи (8-10 слов), фамилия и инициалы автора (авторов); ученая степень, ученое звание; должность или академический статус; название учебного заведения или организации, адрес с указанием индекса; фамилия, имя, отчество, e-mail, и мобильный телефон автора, ответственного за связь с редакцией; информация об источниках финансирования; данные о возможном конфликте интересов;

– по ширине (отступ в одну строку, кегль 14, междустрочный интервал – одинарный), аннотация (150-200 слов) должна представлять собой краткое содержание статьи в соответствии с подзаголовками;

– по ширине (отступ в одну строку, кегль 14, междустрочный интервал – одинарный), ключевые слова (6-8 слов).

Метрические данные статьи будут переведены на английский язык редакцией журнала и будут входить в общий объем статьи.

Оригинальная научная статья должна содержать следующие четко определенные разделы: 1. «Введение»; 2. «Методология и методы исследования»; 3. «Результаты и дискуссия»; 4. «Заключение»; 5. «Литература»; 6. «Благодарности».

В разделе «Введение» необходимо сформулировать проблему или гипотезу исследования, определить цель и задачи.

В разделе «Теоретические основы исследования» акцент делается на анализе литературных источников, наиболее полно отражающих состояние и актуальные тенденции в развитии анализируемой проблематики.

В разделе «Методология и методы исследования» подробно описываются методологические основы проводимого исследования, обосновывается целесообразность выбора методов исследования, принимается во внимание соблюдение этических норм.

В разделе «Результаты и дискуссия» представляются результаты проведенного исследования, приводятся графики, таблицы, рисунки, позволяющие получить более полное представление о его ходе и сделанных выводах. Если статья носит чисто теоретический характер, то в данном разделе должен быть освещен собственный вклад автора в исследование данной темы.

В разделе «Заключение» подводятся общий итог проведенного исследования, обозначаются дальнейшие научные перспективы, возможности для использования полученных результатов в теории и практике.

В разделе «Литература» необходимо сослаться на 10-30 работ, при этом 25% цитируемых источников должны быть представлены на иностранном языке и не менее 25% источников должны быть опубликованы в течение последних 3-5 лет.

В разделе «Благодарности» автор выражает признание всем сторонам (спонсорам, руководству, коллегам и т.д.), участвовавшим в исследовательском процессе.

5. Рисунки, графики и диаграммы должны быть только черно-белыми, без цветных элементов и мелких (сплошных) заливок. Рисунки представляются в формате «.tif». Разрешение для черно-белых рисунков – не менее 300 dpi. Цветовой режим – CMYK.

6. Список использованной литературы формируется в соответствии с порядком цитирования источников в статье. Использование автоматических постраничных ссылок не допускается. Ссылка на соответствующий источник из списка литературы в тексте статьи должна быть представлена в квадратных скобках, например [1, с. 227]. Список использованной литературы необходимо оформлять в соответствии с Единым форматом оформления пристатейных библиографических списков в соответствии с ГОСТ Р 7.05-2008.

Правила рецензирования статей, присланных в Международный журнал экономики и образования:

1. Все научные материалы, присланные в редакцию Международного журнала экономики и образования, проходят обязательное внешнее и трехуровневое внутреннее рецензирование.

2. Внешнее рецензирование предполагает наличие внешней рецензии на предлагаемую к рассмотрению статью. Рецензент выбирается автором самостоятельно. Для всех категорий авторов, кроме докторов наук, рецензентом может быть кандидат наук в заявленной отрасли знаний, для авторов, имеющих степень доктора наук, рецензентом может выступать только доктор наук по соответствующему научному направлению. Данные внешнего рецензента будут указаны при публикации статьи.

3. Журнал работает по системе «быстрый отказ», что дает возможность автору статьи уже на 1-м этапе процесса рецензирования получить ответ об

отклонении статьи или передаче ее для дальнейшего рецензирования в течение одного дня. На данном этапе материалы проверяются в системе «Антиплагиат», определяется соответствие статьи профилю журнала, техническое соответствие требованиям оформления статьи и заявки, наличие внешней рецензии.

4. На втором этапе осуществляется непосредственное рецензирование статьи членами международного редакционного совета, которые проводят глубокую и всестороннюю оценку присланных материалов в соответствии с нормами и правилами, предъявляемыми журналом к статьям. Учитываются актуальность, оригинальность, новизна, научно-теоретическая и практическая значимость исследовательских результатов, дается содержательная оценка всех структурных составляющих рецензируемого научного материала.

5. Заключительный этап рецензирования проводится заместителем главного редактора, который оценивает соответствие статьи этическим и лингвистическим стандартам и выносит решение о: 1) принятии статьи к публикации; 2) принятии статьи к публикации с необходимостью незначительной доработки; 3) необходимости значительной доработки статьи и прохождения повторного рецензирования; 4) отклонении статьи.

6. При необходимости доработать статью автору направляются замечания, в соответствии с которыми ему необходимо доработать статью. После этого статья повторно направляется на рецензирование. При несогласии с рецензентом необходим мотивированный ответ. В случаях, когда у рецензента и автора возникает неразрешимый конфликт, главный редактор принимает окончательное решение.

7. Срок рецензирования статьи – 1 неделя. В зависимости от обстоятельств по просьбе рецензента он может быть продлен.

8. Процедура рецензирования является конфиденциальной. Автор может ознакомиться с рецензией, однако данные внутреннего рецензента не разглашаются, это возможно лишь при письменном согласии рецензента.

9. Отклоненные статьи к повторному рассмотрению не принимаются.

10. Оригинальные тексты рецензий хранятся в редакции журнала в течение трех лет.

Публикационная этика

Работа редакции и рецензентов Международного журнала экономики и образования регламентируется главой 70 ГК РФ «Авторское право» и международными стандартами в области этики международных публикаций, разработанными Комитетом по этике научных публикаций (COPE), с которыми можно ознакомиться по ссылке www.publicationethics.org/resources/international-standards. Также принимается во внимание опыт ведущих мировых издательств и международных журналов в отношении данного вопроса.

Международный журнал экономики и образования напоминает авторам, что при написании статей следует принимать во внимание ряд следующих важных ограничений морально-этического характера:

Авторство. Авторы и соавторы статьи несут полную ответственность за предоставляемые материалы. Порядок указания авторов и соавторов статьи согласуется ими самостоятельно. Главный редактор и заместитель главного редактора имеют право запросить информацию, подтверждающую вклад основного автора и соавторов в написание статьи, чтобы минимизировать случаи включения в их число лиц, не имеющих прямого отношения к проведенному исследованию, которыми, например, могут быть финансовые спонсоры, руководители коллективов. Их следует упомянуть в разделе «Благодарности», а не причислять к авторской группе.

Конфликт интересов. Конфликт интересов между сторонами, участвующими в процессе рецензирования, может возникнуть из-за совместного участия в финансовой, служебной, научной и иной деятельности. Все возможные нюансы, затрагивающие чьи-либо интересы, должны быть пояснены главному редактору в Сопроводительном письме и, в конечном итоге, соблюдены.

Личные интересы не должны иметь места при принятии решения касательно представленной публикации.

Соблюдение прав и конфиденциальность. При проведении эмпирических исследований необходимо сохранять конфиденциальность диагностической информации, она не подлежит разглашению без наличия письменного согласия организаций, в которых проводится эксперимент, испытуемых или их родителей, опекунов и т.д. в случае с несовершеннолетними испытуемыми. Исследователь несет личную ответственность за качество проводимых диагностических процедур, сделанные выводы и результаты, обоснованность используемых исследовательских методов и методик, соблюдение прав людей, участвующих в исследовании, объективность при интерпретации полученных результатов. В теоретических исследованиях при анализе литературы по проблеме исследования также стоит избегать произвольной трактовки идей авторов, приводящей к искажению их позиции, некорректного цитирования, эклектики, исторической некорректности, однобокого критического представления позиций авторов по какому-либо исследовательскому вопросу.

Защита авторских прав. При написании статей целесообразно учитывать общепринятые в международной практике законодательные ограничения на плагиат. Недопустимо нарушение авторских и смежных прав путем прямого (текстуального) или завуалированного (содержательного) заимствования материалов, идей и исследовательских результатов без ссылок на авторов и их публикации. Необходимо учитывать существование первичных (собственно авторских) и вторичных текстов, не содержащих собственных выводов, в таких случаях ссылки необходимо делать на первоисточники.

Публикация отрицательных исследовательских результатов. При проведении исследований достаточно часто встречаются случаи получения отрицательных результатов. По мнению редакции, такие результаты могут быть обнародованы только в исключительных случаях, т.к. в большинстве своем являются промежуточными и не несут большой научной ценности. Решение о

публикации статей обозначенного формата принимается совместно главным редактором и заместителем главного редактора на основании мнения большинства представителей Международного редакционного совета.

Дублирующие публикации и подача в несколько журналов. Ранее опубликованные статьи (полностью или частично), а также статьи, представленные на рассмотрение в другие журналы, не принимаются к рассмотрению. Журнал не исключает принятия к рассмотрению статей, которые основываются на докладах и выступлениях на конференциях, и не были опубликованы ранее. Аналогичная политика ведется в отношении статей, которые были поданы в другие журналы, но не прошли рецензирование.

Взаимодействие с редакцией. Представляя статью в журнал для прохождения рецензирования, желательно представить Сопроводительное письмо, в котором необходимо обозначить значимость предлагаемой статьи для издания и вклад авторов/соавторов в написание статьи, сообщить о возможном конфликте интересов или его отсутствии, предоставить гарантии отсутствия подачи данной статьи в другие журналы. При наличии критических замечаний касательно опубликованных статей, предложений и комментариев необходимо связываться напрямую с редакцией журнала.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ ЭКОНОМИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
INTERNATIONAL JOURNAL OF ECONOMICS AND EDUCATION
Том 4, Номер 1, Февраль 2018
Volume 4, Issue 1, February 2018
ISSN: 2411-2046

Главный редактор – Чигишева О. П.
Заместитель главного редактора – Мовчан И. В.
Заведующая редакцией журнала – Бондаренко А. В.
Выпускающий редактор – Фролова Т. А.
Технический редактор – Чигишев А. В.
Компьютерная верстка – Ушакова Е. В.
Переводчик – Здорикова Д. В.
Дизайнер – Наливайко Т. Н.

Сдано в печать 25.02.2018.
Подписано в печать 28.02.2018.
Формат 60X84/16. Печать офсетная. Уч.-изд. л. 4,6.
Заказ № 934. Тираж 590 экз.

Отпечатано в типографии «ВУД».
344000, г. Ростов-на-Дону, ул. Туркестанская, 1.